

Revista de Investigación

Runayay

Año 6 - Nº 6 - Diciembre 2025

ISSN: 3080 - 9665



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

RUNAYAY

N° 6

Cochabamba 2025

Runayay, Revista de Investigación
Año 6, N° 6, 2025
© Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda”
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Plaza Sucre Campus Central
Teléfono: 4543013
Correo electrónico: iihce@hum.umss.edu.bo

Decano: J. Gunnar Zapata Zurita
Directora Académica: Paola T. Valdez Rojas
Director del Instituto de Investigaciones: Evangelio Muñoz Cardozo

Equipo editorial:
Editor: Jorge Antonio Mayorga Lazcano

Comité Editorial:

Hugo Adrian Morales, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina; Niltie Calderón Toledo, México; Juan Pablo Mollo Torrico, España; Mario Yapu, Universidad San Francisco Xavier (USFX), Bolivia; Márcio José Pereira, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Brasil; Rolando Barral, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Bolivia; Juan Carlos Rojas, Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Bolivia .

Comité revisor:

Dora Amalia Mayta, Alayde Maria Pinto, Alex Alberto Chamán, Adriana Paola Martínez, Oscar Humberto Soto, Nelson Antequera, Juan Eduardo Hinojosa, María Milagros Molina, Hugo Adrian Morales, Niltie Calderón, Roly Raúl Lázaro, María Luz Mardesich, Gabriela Roffinelli, María Belén Rolfi, María Teresa Martínez, Gabriela Melina Elena Luciano, Emma Hernández, José Alejandro Tasat.

Primera edición, 2025

Depósito Legal: 2-3-30-90
ISSN: 3080 - 9665

Diseño de la portada: José Aguilar Aranibar
Apoyo revisión técnica: Bryam Zuna Mamani

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 en esta publicación son de absoluta responsabilidad de los autores y no necesariamente representa la postura de la Revista Runayay.

Índice

PRESENTACIÓN	5
PRIMERA SECCIÓN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	
¿Ruptura, crisis o fragmentación del Movimiento al Socialismo? Un análisis desde la teoría del poder, la psicología política y la teoría de juegos <i>Edgar Fernando Flores Pérez</i>	9
Reciprocidad, Comunalidad y Transformaciones en una Comunidad Andina <i>Gustavo A. Vargas Montero</i>	36
Violencia de pareja en espacios universitarios bolivianos <i>Juan Pablo Mollo-Torrico, Felix Felipe Soto Garnica,</i> <i>Christian A. La Torre R. y Luis Enríquez</i>	74
Aprendizaje Basado en Problemas: Estrategia de Enseñanza para estudiantes universitarios <i>Susana Andrea Michaga Velarde</i>	94
Las representaciones sociales de la Ciudad de San Luis en las obras de teatro. Un espacio de lucha por la hegemonía <i>Fernando Rodríguez Luiz</i>	118
Donde el cobre se hace carne: narrativas sobre hombría minera en Chile <i>Jimena Silva Segovia y Pablo Zuleta Pastor</i>	139
Construir(nos) otras miradas en la formación docente: tensiones decoloniales frente a la Nueva Escuela Mexicana <i>Luis Fernando Diego Oporto y Fabián Martínez Hernández</i>	167

SEGUNDA SECCIÓN ENSAYOS ACADÉMICOS

El espejo del mercado: Una revisión del estado del arte sobre la empleabilidad universitaria en las Ciencias Sociales y Humanidades <i>Nivia Evelin Suarez Vega</i>	193
--	-----

Docencia y estrategias centradas en el estudiante <i>Juan Carlos Llanes Estrada</i>	212
--	-----

TERCERA SECCIÓN RESEÑAS

Cine, territorio y reproducción social: el caso de Alma pura como documento etnográfico visual <i>Jorge León Lozano</i>	240
--	-----

“Aún Estoy Aquí”, La Importancia Del Cine Para La Recuperación De La Memoria <i>Mariana Cavero Grigoriu</i>	245
--	-----

Reflexión sobre el poder de las palabras en el ámbito político <i>Isabel Leslie Flores Calle</i>	250
---	-----

Presentación

Es una satisfacción para el Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) presentar el sexto número de la Revista Runayay, especializada en humanidades y ciencias sociales. En esta edición, el lector encontrará un compendio de investigaciones, ensayos y reseñas que, desde la interdisciplinariedad, buscan descifrar las complejidades y los desafíos contemporáneos de la realidad boliviana y latinoamericana.

La sección de artículos de investigación abre con un análisis profundo y necesario sobre la coyuntura política boliviana. Edgar Fernando Flores desde la teoría del poder, la psicología política y la teoría de los juegos analiza la disputa interna del MAS-IPSP (2020-2024) entre Evo Morales y Luis Arce, determinando si esta confrontación representa una ruptura, crisis o fragmentación estructural del partido hegemónico en la política contemporánea boliviana, ofreciendo una mirada sobre los procesos internos de la fuerza política más gravitante del siglo XXI en el país. Por su parte, en el siguiente artículo, Gustavo Vargas analiza la autoridad y reciprocidad en una comunidad quechua, revelando que la migración, el mercado y las ONGs están alienando los códigos tradicionales de reciprocidad, lo cual erosiona la “comunalidad”, monetiza la justicia y debilita los espacios deliberativos, transformando negativamente la cohesión social y política indígena.

La preocupación por los entornos educativos y sociales se manifiesta en los siguientes dos artículos. Por un lado, Juan Pablo Mollo, Félix Felipe Soto, Christian A. La Torre y Luis Enríquez, desde la psicología, visibilizan una problemática estructural que atraviesa las aulas universitarias. Su artículo es un estudio descriptivo transversal que analiza la violencia de pareja en estudiantes universitarios de la ciudad de Cochabamba. Sus resultados evidencian un predominio del maltrato psicológico y la coerción sexual, impactando la salud mental y el rendimiento académico. Concluyen en la urgencia de implementar protocolos institucionales con perspectiva de género y estrategias preventivas multinivel para abordar el subregistro y proteger el bienestar estudiantil. Por otro, Susana Andrea Michaga, desde un enfoque cuantitativo evalúa la percepción de estudiantes de una universidad privada de Cochabamba sobre el Aprendizaje Basado en Problemas en metodología de investigación. Sus resultados demuestran

una alta aceptación, evidenciando mejoras significativas en la retención de conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico para la resolución de problemas, validando su efectividad para el aprendizaje significativo en la formación profesional.

La sección de artículos de investigación se cierra con tres artículos que provienen de diferentes países de América Latina. Fernando Rodríguez Luiz desde Argentina, analiza las representaciones sociales de la ciudad de San Luis en obras teatrales, entendiéndolas como espacios de lucha simbólica contra la hegemonía discursiva oficial. Se examina cómo el teatro social genera imaginarios urbanos alternativos y funciona como promotor de cambio, permitiendo la circulación de relatos que disputan el poder y cuestionan la realidad establecida. Por otra parte, Jimena Silva y Pablo Zuleta nos comparten un estudio sobre las masculinidades en el contexto extractivo chileno. A través de un análisis crítico del discurso de entrevistas a hombres mineros y mujeres trabajadoras sexuales de Antofagasta destacan el lugar central que tiene el uso del comercio sexual para el auto-reconocimiento de los hombres mineros como trabajadores altamente productivos en la producción de cobre. Finalmente, Luis Fernando Diego Oporto y Fabián Martínez, desde México, abordan las tensiones docentes ante la Nueva Escuela Mexicana, situadas entre la ruptura del colonialismo y la incertidumbre. Desde una mirada decolonial, se reflexiona sobre la necesidad de reconocer los colonialismos internalizados. Los autores concluyen que transformar la práctica educativa requiere fisurar subjetividades sedimentadas y adoptar nuevas epistemologías cotidianas para construir otras formas de ser y hacer docencia.

En la sección de ensayos académicos, Runayay propone un par de textos. Nivia Suarez examina la empleabilidad en humanidades y ciencias sociales de la UMSS mediante una revisión comparativa de catorce investigaciones. Se evidencia un desajuste entre formación y mercado, marcado por la carencia de competencias blandas y el predominio de contrataciones informales. Se concluye la urgencia de actualizar currículos y fortalecer la vinculación universitaria con el sector productivo para cerrar estas brechas y mejorar la inserción laboral. Por su parte, Juan Carlos Llanes analiza el rol docente y las estrategias centradas en el estudiante como motores de transformación educativa. Se argumenta que la efectividad de estas metodologías depende de una práctica docente reflexiva, crítica y adaptativa, que vincule teoría y contexto. Se concluye que la educación

actual demanda docentes comprometidos y capaces de construir una enseñanza equitativa, dinámica e inclusiva.

Este número destaca por una sección de reseñas cinematográficas, entendiendo al cine no solo como arte, sino como documento etnográfico y político. A través de las reflexiones sobre los filmes “Alma pura” y “Aún Estoy Aquí”, los autores nos invitan a pensar el territorio, la reproducción social y la urgencia de la memoria histórica frente al olvido. Cerramos con una reflexión sobre el poder de la palabra en la esfera política, recordándonos que el lenguaje es la herramienta fundamental de construcción de realidad.

Runayay, que en quechua evoca la acción de “hacerse humano”, cumple con este número su misión de ser un espacio de debate plural. Agradecemos a los autores por confiar sus saberes a nuestras páginas y a los pares evaluadores por su labor rigurosa. Invitamos a la comunidad académica y al público general a sumergirse en estos textos que, estamos seguros, contribuirán a ensanchar el horizonte crítico de nuestras sociedades.

Jorge Antonio Mayorga Lazcano

Editor

Revista Runayay

Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda”

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Mayor de San Simón

Cochabamba, Bolivia

PRIMERA SECCIÓN
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

¿Ruptura, crisis o fragmentación del Movimiento al Socialismo?

Un análisis desde la teoría del poder, la psicología política y la teoría de juegos

Rupture, crisis, or fragmentation of the Movimiento al Socialismo? An analysis from the perspective of power theory, political psychology, and game theory

Edgar Fernando Flores Pérez¹

Recibido: 28 de mayo del 2025. Aprobado: 9 de diciembre del 2025

Resumen

El MAS-IPSP se consolidó como un partido hegemónico en Bolivia durante las últimas décadas; sin embargo, la coyuntura actual revela una profunda disputa interna que podría representar una ruptura, crisis o fragmentación estructural. Este estudio, basado en un análisis hemerográfico del periodo 2020-2024, examina la evolución del conflicto entre Evo Morales y Luis Arce desde diversas perspectivas teóricas: la teoría del conflicto, la teoría del poder, la psicología política y la teoría de juegos. Se analiza si esta confrontación redefine la identidad del partido o si responde a una estrategia dentro de la dinámica del poder, aportando a la comprensión del fenómeno político contemporáneo en Bolivia.

Palabras clave: *conflicto político; poder; psicología política; teoría de juegos; hegemonía.*

Abstract

The MAS-IPSP has consolidated itself as a hegemonic party in Bolivia over the past decades; however, the current context reveals a deep internal dispute that may represent a rupture, crisis, or structural fragmentation. This study, based on a heterographic analysis of the 2020–2024 period,

¹ Docente investigador del Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, email: edgarffp@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2780-0815>

examines the evolution of the conflict between Evo Morales and Luis Arce through various theoretical perspectives: conflict theory, power theory, political psychology, and game theory. It analyzes whether this confrontation redefines the party's identity or constitutes a strategic dispute within power dynamics, contributing to the understanding of contemporary political phenomena in Bolivia.

Keywords: *political conflict; power; political psychology; game theory; hegemony.*

“Hermanos, siento orgullo de haber acompañado durante 11 años este proceso de cambio (...) La derecha va a hacer fiesta si nosotros nos dividimos”

(David Choquehuanca)

Introducción

El Movimiento al Socialismo – Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (MAS-IPSP)² en Bolivia, desde su creación se constituye como una fuerza política preponderante “no solo para obtener el poder ejecutivo, sino también el poder hegemónico en la Asamblea Legislativa” (Guachalla Nina, 2022, p. 58) que ha representado a amplios sectores sociales, particularmente a los “movimientos cocaleros y campesinos” (Stefanoni, 2003, p. 2) del país. Desde su fundación en la década de 1990, el MAS-IPSP ha pasado de ser un instrumento político para los sectores marginados, a consolidarse como el principal partido gobernante bajo el liderazgo de Evo Morales, el cual, “al no contar con reconocimiento electoral, utilizó la personería jurídica del MAS, un desprendimiento lejano de la Falange Socialista Boliviana (FSB) que en los últimos años había girado a la izquierda” (Stefanoni, 2003, p. 5). No obstante, este proceso de consolidación ha estado marcado por crecientes tensiones internas, que en los últimos años han cobrado mayor relevancia y ahora amenazan con fragmentar al partido en vísperas de las elecciones generales de 2025.

² El Movimiento al socialismo (MAS-IPSP) mediante resolución N0. 48/87 del 30 de julio de 1987, es reconocido por la Sala Plena de la Corte Nacional Electoral como nuevo partido, con personería jurídica, principios, programa de gobierno y estatuto. El artículo 2 del estatuto orgánico establece como denominación Movimiento al Socialismo – Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos y, como sigla MAS-IPSP (Tribunal Supremo Electoral, 2021)

En términos generales, el Movimiento al Socialismo – Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (a partir de acá se utilizará solamente la sigla MAS), ha recorrido una trayectoria política marcada por éxitos electorales, pero también por crisis internas derivadas de la concentración del poder³ en torno a Evo Morales. Este liderazgo centralizado ha generado fricciones dentro del partido, especialmente a partir del regreso de Morales a Bolivia en 2020, tras su exilio por la crisis política de 2019. Desde entonces, las tensiones entre Morales y el presidente Luis Arce se han convertido en un factor crucial que ha afectado la cohesión interna del MAS, llevando a algunos analistas a interpretar esta situación como un proceso de ruptura o fragmentación. En este contexto, resulta relevante la advertencia de David Choquehuanca, quien en el epígrafe subraya que la división interna podría beneficiar únicamente a los adversarios políticos⁴, una preocupación que refleja el impacto negativo de la pugna en la administración del país.

Desde el marco de la Teoría del Conflicto, este análisis examina cómo las tensiones internas dentro de un actor colectivo pueden evolucionar hacia una fragmentación sustancial y generar un frente interno. En este proceso, las disidencias internas y la escalada de la intensidad en las confrontaciones transforman el conflicto en una lucha abierta entre facciones opuestas (Entelman, 2002, pp. 80-81). En el MAS, estas divisiones han cristalizado en dos visiones antagónicas de liderazgo, cada una con una estrategia y objetivos propios. Evo Morales, como figura histórica del partido, busca reafirmar su influencia y recuperar el rol hegemónico que alguna vez ejerció⁵. Por otro lado, Luis Arce, desde su posición de presidente en ejercicio, encarna un

3 Leño, al referirse en *Péndulo Político* sobre Evo Morales señala: desde que asumió el gobierno en 2006 hasta la actualidad, puede verse como un reloj que, al principio, marcaba la hora de la prosperidad y el consenso, pero cuyas manecillas, implacables, al avanzar, comenzaron a arrastrar consigo las sombras de la crisis, el conflicto y la división (...). Uno de los aspectos más destacados del karma negativo de Morales fue su **centralización del poder**. Véase en: (“El karma de Evo Morales”, 2024).

4 En su discurso, David Choquehuanca intentó convencer a los dirigentes campesinos, interculturales, Bartolinas, juntas vecinales, mineros y representantes de la Central Obrera Boliviana (COB) sobre la decisión tomada por Evo Morales, desde Argentina, junto con parte de la estructura del Movimiento al Socialismo (MAS), de nombrar a Luis Arce Catacora y a David Choquehuanca como candidatos a la presidencia y vicepresidencia, respectivamente, en representación de esta tienda política para las próximas elecciones. No obstante, dicha decisión generó descontento en diversos sectores afines al MAS. (“El Pacto de Unidad acepta el binomio Arce-Choquehuanca”, 2020).

5 “Analistas: Al evismo no le interesa destruir al MAS con tal de ganar el poder”, 2023

liderazgo que, aunque surgido del mismo movimiento, intenta redefinir el proyecto político del MAS y distanciarse de la figura dominante de Morales, generando así una pugna por el control del partido y, potencialmente, del futuro político de Bolivia.

Considerando lo expuesto, diversos estudios han documentado las tensiones internas que emergen en partidos políticos tras alcanzar el poder. Por ejemplo, (Zuazo, 2010) analiza el origen y proceso de desarrollo del MAS, destacando cómo, en sus primeros años, el partido logró articular a los movimientos sociales en torno a una agenda transformadora. Sin embargo, con el acceso al poder, se inicia un proceso en el que la pertenencia y ascendencia étnica, junto con la influencia de organizaciones sociales fuertes, adquieren un peso determinante, diluyendo el mérito profesional como criterio fundamental para ocupar espacios de poder, lo que introduce ingredientes de conflicto dentro del partido (p. 125). Por su parte, (Harten, 2007) realiza un análisis sobre el uso del “instrumento político” por parte del MAS, enfatizando el esfuerzo por articular movimientos sociales bajo un liderazgo indígena, personificado en Evo Morales, quien alcanzó la cúspide del poder gracias a esta estrategia (p. 2). Sin embargo, este proceso, al concentrar el poder en torno a un liderazgo único, deteriora la cohesión interna del partido, dando paso a divisiones y tensiones que actualmente configuran su crisis interna.

No obstante, estos estudios no abordan en profundidad la crisis interna que actualmente enfrenta el MAS ni su impacto en la redefinición de su futuro político. Esta omisión resulta crucial, ya que comprender la naturaleza de esta crisis permite evaluar si el partido se encuentra ante una ruptura definitiva, una crisis temporal o un proceso de fragmentación que aún podría ser revertido mediante una estrategia de recomposición interna. Analizar estos escenarios no solo es fundamental para interpretar las tensiones actuales, sino también para anticipar la posible reconfiguración del MAS en el panorama político boliviano.

Por lo mismo, el problema central de esta investigación radica en la naturaleza del conflicto interno que ha emergido en el MAS desde la elección de Luis Arce como presidente en 2020. La pugna entre Morales y Arce no solo ha debilitado la cohesión interna del partido, sino que también ha generado repercusiones en la gobernabilidad del país y en la viabilidad del MAS como una fuerza política unificada. Ante la creciente fragmentación, resulta imprescindible cuestionarse si este conflicto podrá resolverse antes

de las elecciones de 2025 o si, por el contrario, desembocará en una ruptura definitiva que comprometa la continuidad del partido en el escenario político nacional.

El análisis de la situación interna del MAS es fundamental debido al impacto que este partido ha tenido en la política boliviana. A lo largo de su trayectoria, el MAS ha servido como canal de representación para sectores históricamente marginados, y su fragmentación podría reconfigurar el equilibrio político en el país. Además, dado que las tensiones internas no han sido abordadas en profundidad desde la Teoría del Conflicto, este estudio busca llenar ese vacío en la literatura existente, proporcionando un marco analítico que permita comprender con mayor precisión las dinámicas de poder, liderazgo y confrontación dentro del partido.

Este estudio tiene como objetivo analizar la evolución del conflicto interno en el MAS desde 2020 hasta 2024, centrándose en la relación de poder entre Evo Morales y Luis Arce. Para ello, se adopta un análisis histórico-hemerográfico que permita examinar los eventos, discursos y estrategias políticas que han marcado esta pugna. A partir de este análisis, se busca responder las siguientes preguntas: ¿El MAS enfrenta una ruptura definitiva o una crisis temporal? ¿Qué dinámicas de poder emergen entre ambos líderes y cómo afectan la cohesión interna del partido? ¿De qué manera la Teoría del Conflicto y la Psicología Política pueden aportar a la comprensión de esta división?

1. Metodología

El estudio adopta un enfoque histórico-analítico, orientado a examinar el desarrollo del conflicto interno en el Movimiento al Socialismo (MAS). Este método permite analizar de manera sistemática la evolución de las tensiones al interior del partido a partir de la recopilación y organización cronológica de hechos. La investigación se basa en el análisis de 324 artículos de prensa nacional e internacional, abarcando el periodo que inicia con la elección de Luis Arce en 2020 hasta mayo 2024, cuando se elige una nueva directiva del MAS⁶. A través de este enfoque, se identifican patrones de comportamiento y estrategias políticas de los principales actores involucrados, como Evo Morales y Luis Arce. La utilización de fuentes documentales, en particular hemerográficas, es fundamental para

6 “Eligen nueva dirección nacional del MAS”, 2024

comprender cómo las dinámicas internas del MAS han evolucionado y han sido moldeadas por los momentos críticos en la historia reciente del partido.

En este marco, la investigación aborda la fragmentación interna del MAS desde una perspectiva histórica y teórica. Se analizan los eventos que han generado tensiones y divisiones en la cúpula del partido, especialmente tras el regreso de Evo Morales luego de la crisis política de 2019. A través de una aproximación teórica que incorpora la Teoría del Conflicto, se busca conceptualizar y diferenciar entre crisis, ruptura y fragmentación dentro del MAS. Asimismo, se examinan las personalidades y comportamientos de los líderes clave (Morales y Arce) desde la psicología política, así como la distribución y disputa por el poder dentro del partido a la luz de la teoría del poder político. De esta manera, la investigación no solo analiza las tensiones actuales, sino que también proyecta posibles escenarios sobre la cohesión futura del MAS.

Cabe mencionar que, para organizar el estudio se ha elaborado un cuadro guía que facilita la sistematización del conflicto interno. Asimismo, se ha llevado a cabo un análisis documental exhaustivo, que incluye la revisión de medios de comunicación como Los Tiempos, El Deber, Erbol, Infobae, entre otros de alcance internacional. Estos medios ofrecen información clave para evaluar las posiciones públicas y estrategias de los actores políticos involucrados. Además, el estudio se sustenta en bibliografía académica relacionada con las teorías mencionadas, con el fin de construir un marco conceptual que permita interpretar los datos obtenidos y contextualizarlos dentro de la dinámica del MAS.

En suma, la investigación vincula datos empíricos con teoría política, proporcionando un análisis profundo y estructurado sobre la crisis interna del partido más influyente de Bolivia. Esto permite ofrecer contribuciones significativas tanto al ámbito académico como al debate político, facilitando una mejor comprensión de los factores que inciden en la estabilidad y futuro del MAS.

2. Resultados

El análisis de la división interna del MAS se sustenta en la interacción de diversos factores políticos, sociales y psicológicos que han llevado a la situación actual. Para organizar y comprender de manera coherente

este conflicto, el estudio se apoya en una tabla analítica, que sintetiza las principales dinámicas de poder entre Morales y Arce. Esta tabla está estructurada bajo la metáfora Halcón – Paloma, la psicología política y la teoría del poder, sirve como eje central para guiar el análisis de los hechos.

Tabla 1

Analítica

Categoría	Evo Morales	Luis Arce	Elementos de análisis
Dinámicas de Poder.	Busca recuperar el control absoluto del partido.	Enfocado en consolidar su liderazgo institucional.	Teoría del poder: Distribución y control dentro del MAS.
Nivel externo: Estrategia electoral.	Reafirmar su base militante cocalera y rural.	Ampliar su base de apoyo en sectores urbanos y moderados.	Juego de dos niveles: Competencia interna y externa en el MAS.
Nivel interno: Toma de decisiones.	Fortalecer su liderazgo y marginar a los actores alineados con Arce dentro del partido.	Consolidar el liderazgo institucional, atraer facciones leales y debilitarla influencia de Morales.	Teoría del poder Psicología política.
Apoyo de la militancia.	Militancia histórica y sindical cocalera.	Nuevos cuadros técnicos y profesionales.	Psicología política: Influencia de ambos líderes en sus seguidores.
Objetivo político.	Retomar el poder estatal en 2025.	Mantener el poder estatal y la estabilidad del gobierno.	Teoría del conflicto: Ruptura, fragmentación y crisis en la estructura del MAS.

Metáfora Halcón – Paloma.	Halcón: postura ofensiva, búsqueda del control absoluto.	Paloma: postura defensiva, asegurando el poder sin confrontación total.	Psicología política Estrategias de liderazgo.
------------------------------	--	---	--

La tabla presentada permite establecer los aspectos centrales de la división interna del MAS, proporcionando una clara orientación para el desarrollo del tema. En esta dinámica de poder, se observa el esfuerzo de ambos líderes por consolidar su dominio: Evo Morales busca retomar el control que alguna vez tuvo, mientras que Luis Arce se esfuerza por consolidarse como el líder absoluto e institucionalizar su posición dentro del partido.

Ambos líderes se enfrentan, por lo mismo, en un “juego de dos niveles” (Colomer, 2009, p. 237) con estrategias tanto en el ámbito electoral como en el institucional. En el nivel externo, la disputa se refleja en la búsqueda del control electoral de cara a las elecciones de 2025, mientras que, en el nivel interno, cada uno manobra en la toma de decisiones dentro del partido. Aquí, la militancia juega un papel crucial, ya que refleja el control que ambos líderes ejercen sobre sus respectivos seguidores y cómo buscan movilizar su apoyo.

Un factor decisivo para comprender la crisis interna del MAS es el papel de las organizaciones indígenas y campesinas, que históricamente constituyeron su principal soporte político y simbólico. En los últimos años, estas organizaciones —agrupadas en la COB, el Pacto de Unidad y las federaciones cocaleras— han mostrado signos de fractura y distanciamiento frente al liderazgo de Evo Morales. Tal como señala De Ambroggi (2020), este quiebre refleja una disputa por la representación del proyecto popular y por la apropiación del capital político acumulado, en detrimento de las élites tradicionales. El descontento de las organizaciones sociales se orientó, entonces, a deslegitimar al MAS como su portavoz y a recuperar los espacios de poder que el “proceso de cambio” les había prometido. La pérdida de cohesión entre el partido y su base social ha debilitado la legitimidad del MAS y erosionado su capacidad de articular demandas colectivas, profundizando su crisis estructural (pp. 328-330)

A pesar de sus diferencias estratégicas, Morales y Arce comparten el mismo objetivo: ganar el poder en las próximas elecciones. Sin embargo, sus enfoques difieren radicalmente, lo que permite aplicar la metáfora del

modelo Halcón-Paloma. Desde la perspectiva de la “Teoría de Juegos”, este modelo ofrece un marco valioso para comprender conflictos y explorar posibles soluciones (Accinelli, 2011, p. 287). Concebido originalmente en el ámbito matemático, el modelo Halcón-Paloma ha demostrado su utilidad en el análisis político (Soto y Monterrosa, 2016, p. 227) . En este contexto, los “Halcones” representan posturas agresivas y confrontativas, mientras que las “Palomas” se asocian con estrategias orientadas hacia la conciliación y la paz (Raspeño, 1998, p. 21).

Asimismo, este modelo permite examinar conflictos entre actores con estrategias divergentes. Según Alonso et al. (2006, p. 33), cuando un jugador adopta el rol de Halcón y el otro el de Paloma, el resultado es generalmente predecible: el Halcón logra imponerse sobre la Paloma. Sin embargo, cuando ambos jugadores optan por la estrategia Halcón, el conflicto se intensifica, generando dinámicas de mayor complejidad y haciendo más difícil la resolución. Este análisis subraya cómo las decisiones estratégicas de los actores influyen significativamente en los resultados de los conflictos políticos.

En el caso del MAS, Morales adopta una postura de “Halcón”, enfocándose en obtener el control absoluto del partido y del proceso electoral mediante estrategias de confrontación y fuerza⁷. Por otro lado, Arce asume el rol de “Paloma”, evitando el conflicto directo y enfocándose en consolidar el poder ya conseguido. Su estrategia se basa en atraer facciones leales y debilitar progresivamente la influencia de Morales⁸.

Este análisis, consiguientemente, refleja las diferentes tácticas utilizadas por ambos líderes en su lucha por el poder y cómo estas estrategias contribuyen a una comprensión más profunda de la naturaleza del conflicto dentro del MAS. La aplicación del modelo Halcón-Paloma no solo permite analizar las interacciones entre ambos líderes, sino también

7 “Evo Morales está jugando a la supervivencia, porque es un tipo que vive de la violencia, necesita generar violencia para victimizarse o para atacar y sabe él que está jugando sus últimas posibilidades de poder acceder a la presidencia y para eso necesita que se desgaste y si puede hacer caer que caiga el gobierno de Arce, pero para eso necesita violencia”. Véase en: “Acusan a sector evista del MAS”, 2023.

8 Como ejemplo: Arce señaló que su Gobierno hará todo lo posible para que se lleve a cabo un nuevo congreso del MAS y para que las organizaciones sociales estén debidamente representadas. Véase en: “Presidente boliviano rechaza división”, 2024.

proyectar posibles desenlaces en función de las dinámicas políticas y las elecciones estratégicas de los actores implicados.

3. Discusión

3.1. Dinámica del Poder

La dinámica del poder no se concibe como un recurso fijo o una posesión estable, sino como un fenómeno en constante transformación, moldeado por diversos factores que se vinculan estrechamente con la psicología política. Este campo de estudio, de acuerdo con Quezada Rada (2013), explora aspectos como el liderazgo político, la identidad colectiva, el comportamiento y las actitudes políticas, así como la relación entre política y emociones (pp. 288-289), entre otros. En el caso de la división interna del MAS, esta dinámica se manifiesta en el grado de control e influencia que ejercen sus principales actores, los cuales pueden analizarse a través de tres fases que permiten comprender de manera más integral la evolución del conflicto.

La interacción entre los roles de “Halcón” y “Paloma” dentro de estas fases evidencia cómo la búsqueda del poder y las estrategias divergentes han configurado no solo la estructura interna del partido, sino también su trayectoria política, marcando rupturas y redefiniendo las alianzas en su seno.

Fase 1: Fundación y Consolidación Inicial del MAS

El MAS fue fundado en la década de 1980 como respuesta a las demandas de representación política del movimiento cocalero y campesino del Trópico de Cochabamba⁹. Esta primera fase se caracterizó por una fuerte cohesión interna y una identidad colectiva orientada a evitar la cooptación política de sectores rurales, promoviendo una plataforma autónoma y popular. Bajo el liderazgo de Evo Morales, el MAS se consolidó como una

9 El MAS-IPSP está conformada por cinco organizaciones matrices, además de otras afines: la Coordinadora de las Seis Federaciones del Trópico, la Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia – Bartolina Sisa (CNMCIO – BS), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia (CSCIB) y, el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ). “Cinco sectores forman el partido y en uno de ellos hay división”, 2017.

fuerza independiente frente a los partidos tradicionales, obteniendo reconocimiento oficial en 1997 y cimentando una estructura basada en lealtad y compromiso con las bases populares.

En esta etapa, Morales actuó como una suerte de “Paloma”, priorizando la construcción de consensos internos y la cohesión ideológica para fortalecer al partido frente a las fuerzas externas. Sin embargo, la centralización temprana de su liderazgo, aunque beneficiosa para el fortalecimiento inicial del MAS, configuró un patrón de dependencia en torno a una figura única¹⁰. Este estilo de liderazgo, inicialmente unificador, también sembró las semillas para futuros conflictos internos, al limitar el espacio para el surgimiento de nuevas lideranzas.

Fase 2: Ascenso al Poder y Expansión Hegemónica

La victoria electoral de Evo Morales en 2005, con un respaldo del 53.7% del electorado, marcó el comienzo de la fase hegemónica del MAS, “partido hegemónico que encubre una situación de dominio sobre los demás partidos, que controla los mecanismos coactivos del Estado” (Vallès y Martí Puig, 2008, p. 376). Durante este periodo, el partido implementó profundas reformas estructurales, consolidándose como la principal fuerza política del país. La nacionalización de recursos naturales y la promulgación de una nueva Constitución en 2009 afianzaron su dominio político e ideológico.

En esta fase, Morales asumió plenamente el rol de “Halcón”, centralizando el poder y consolidando un control casi absoluto sobre el aparato partidario y estatal. Esta estrategia permitió al MAS mantener un liderazgo fuerte y unificado en el corto plazo, pero también comenzó a generar tensiones internas. La falta de apertura a nuevas voces dentro del partido erosionó gradualmente la cohesión, mientras que la subordinación al liderazgo único limitó la capacidad de renovación interna¹¹.

10 A propósito, el analista político Rolando Tellería observa que uno de los factores que contribuyen a la erosión interna del MAS es la desesperación casi obsesiva de Evo Morales por no alejarse del poder. Según Tellería, Morales “no acepta segundos planos” y busca mantenerse constantemente en las “portadas”. Este comportamiento, sostiene, probablemente acelera aún más el proceso de fragmentación interna del partido. En: “Ocho hechos marcan ruptura en el MAS”, 2022.

11 Durante los catorce años de mandato de Morales, el MAS fue incapaz de identificar un sucesor, y los que podrían haber asumido el papel se vieron marginados, véase en: “El partido MAS de Bolivia se encamina hacia una ruptura”, 2023.

El éxito electoral y la expansión hegemónica del MAS en esta fase estuvieron acompañados por la consolidación de un estilo de liderazgo confrontativo, que, si bien fortaleció su dominio, también sembró las bases de los conflictos que surgirían posteriormente.

Fase 3: Desintegración y Fragmentación Interna

Desde 2016, el intento de Morales de buscar un cuarto mandato consecutivo, desoyendo el resultado del referéndum donde el 51% de la población rechazó esta posibilidad, marcó el inicio de una crisis de liderazgo. Las elecciones de 2019 y las denuncias de fraude desencadenaron una crisis sin precedentes, que culminó con la renuncia de Morales y su exilio. Este periodo evidenció una fractura interna, con el surgimiento de facciones lideradas por figuras como David Choquehuanca y Luis Arce, quienes comenzaron a desafiar el liderazgo histórico de Morales.

Con el retorno del MAS al poder en 2020 bajo la presidencia de Arce, la tensión interna se intensificó¹². Morales, al regresar a Bolivia, adoptó nuevamente un rol de “Halcón”, buscando recuperar el control del partido mediante estrategias confrontativas. Por su parte, Arce, identificado como una “Paloma”, optó por estrategias más conciliadoras, enfocándose en la institucionalización del poder y la consolidación de su liderazgo mediante el fortalecimiento de alianzas internas y la neutralización progresiva de las facciones leales a Morales.

Esta fase de fragmentación ilustra cómo las dinámicas del poder dentro del MAS han evolucionado hacia una pugna entre dos estilos de liderazgo opuestos. Mientras Morales busca reimponer un control absoluto, Arce intenta establecer un nuevo equilibrio basado en la diversificación del poder interno. Este conflicto entre Halcón y Paloma no solo refleja un choque de estrategias, sino también una lucha por la redefinición del futuro del MAS como fuerza política.

12 A fin de entender con mayor profundidad la desintegración del partido azul, su desgaste gradual, la pérdida de poder de Evo Morales, el avance sistemático en la administración del poder por parte de Luis Arce, y cómo el poder empodera a ambos actores al punto de colocar a Morales en lo que se describe como un “pantanal político”, así como los desencuentros internos y la compleja situación para superar la crisis, véase: (“Atribuyen a Evo Morales la debacle del MAS”, 2022)

Como podemos apreciar, el análisis de las tres fases del MAS, bajo la óptica del modelo Halcón-Paloma, permite un hallazgo clave. Que las tensiones derivadas de la centralización del poder y las estrategias divergentes de los líderes han sido determinantes en la evolución y fragmentación del partido. Este enfoque permite identificar cómo la interacción entre estrategias de confrontación y conciliación no solo ha configurado la dinámica interna del conflicto, sino también ha puesto en juego la viabilidad del MAS como un proyecto político unificado de cara al futuro.

Desde la perspectiva del conflicto político, la ruptura entre el MAS y las organizaciones sociales que le dieron origen constituye un elemento clave para comprender la actual coyuntura. Las tensiones entre las bases indígenas y campesinas y el liderazgo partidario han derivado en una pugna por la legitimidad y la representación del “proceso de cambio”. Según Laserna (2020), este distanciamiento no obedece únicamente a divergencias ideológicas, sino también a una profunda pérdida de confianza —tanto interna como externa—, así como a una creciente tolerancia o resignación frente a acciones colectivas que han desvirtuado el sentido original del proyecto político. En este marco, se consolida la percepción de que el partido se ha burocratizado y alejado de las demandas de los movimientos sociales, proyectando una imagen de división que preocupa a la ciudadanía, aun cuando es la misma población la que asume posturas basadas en etiquetas identitarias. En consecuencia, la crisis del MAS trasciende la disputa personal entre Morales y Arce, al implicar la pérdida de su anclaje orgánico con los actores sociales que en su momento le otorgaron identidad, fuerza y proyección hegemónica (pp. 110–113)

3.2. Nivel externo e interno: Juego de dos niveles al interior del MAS

A los aspectos evaluados previamente, es necesario incorporar otros elementos que permitan una comprensión más profunda del conflicto interno en el Movimiento al Socialismo (MAS). Este puede ser analizado a través del modelo del “juego de dos niveles” (Colomer, 2009, p. 9), que examina cómo los partidos políticos operan simultáneamente en dos esferas: la electoral e institucional, y la interna, orientada a la toma de decisiones y la gestión del liderazgo. En el caso del MAS, estas dinámicas se evidencian en la disputa entre dos actores principales: Evo Morales, líder histórico y centralizador, y Luis Arce, presidente en ejercicio y representante

de un enfoque renovado de liderazgo. Esta tensión refleja un choque entre la preservación de un “interés creado” (Coser, 1970, p. 9) y la búsqueda de un nuevo equilibrio de poder dentro del partido

A propósito, Martínez Gonzales (2009), recoge una definición clásica sobre los partidos políticos, al señalar que para algunos autores como Burke (citado por Sartori, 1980), estos “son un cuerpo de hombres unidos para promover, mediante sus esfuerzos conjuntos, el interés nacional basados en un principio particular en el cual todos están conformes” (p. 42). Sin embargo, la estructura interna del MAS ha revelado cómo las dinámicas de distribución de poder y privilegios pueden derivar en divisiones profundas. La teoría de Coser (p. 9) subraya que todo sistema social está compuesto por una distribución desigual de poder, riqueza y estatus, lo que genera conflictos cuando grupos o individuos frustrados buscan incrementar su participación en estas gratificaciones. Este principio es visible en el MAS, donde las facciones lideradas por Morales y Arce disputan el control y los beneficios derivados del liderazgo partidario.

Dentro de este contexto, el liderazgo de Morales, consolidado a lo largo de su extensa trayectoria, se percibe como la defensa de intereses creados que interpretan cualquier postura contraria como un ataque a su posición, al orden social que él mismo construyó y, en última instancia, a su legitimidad. Como señala Coser (p. 9), este tipo de liderazgo tiende a personalizar las críticas, transformándolas en cuestionamientos a su autoridad y legado. En este contexto, su regreso a Bolivia y los intentos por recuperar su posición dominante han enfrentado la resistencia del grupo liderado por Arce, cuyo ascenso al poder en 2020 representó una oportunidad para redefinir las relaciones internas y redistribuir el poder dentro del partido. Este conflicto pone de manifiesto cómo aquellos que han gozado de privilegios dentro del sistema perciben los esfuerzos de redistribución como amenazas directas al orden establecido, lo que intensifica la tensión no solo entre las facciones, sino también en la estabilidad del MAS¹³ como organización política.

Ahora bien, la resistencia de Morales y su círculo cercano puede entenderse como un intento de preservar, a toda costa, el orden social y el esquema de poder que construyeron durante su hegemonía en el MAS.

13 “Lo que existe es un conflicto de liderazgo que está llevando a esta organización política a una descomposición profunda”. Véase en: (“Analistas y políticos plantean dos vías de solución al conflicto interno del MAS”, 2023)

Sin embargo, las acciones del grupo liderado por Arce reflejan un esfuerzo por redefinir este orden, impulsando una redistribución del poder que responda a las nuevas dinámicas políticas y demandas internas del partido. Este enfrentamiento, más allá de la contienda electoral, se enraíza en un sentimiento de frustración y privación relativa en el grupo de Arce, quienes, al comparar su actual posición con la histórica preeminencia de Morales, perciben una necesidad de cambio¹⁴. Como señala Laclau (2005), citado por Goulart y Delgado (2017), estos espacios de tensión son el escenario donde se despliegan disputas, estrategias, negociaciones y movimientos que dan forma al “ethos de la política” (p. 94). En este contexto, el conflicto trasciende la lucha por el liderazgo y la autoridad, exponiendo un choque de visiones que no solo define la legitimidad y el control estratégico, sino también el futuro del MAS como proyecto político unificado.

En suma, el conflicto dentro del MAS ilustra un proceso de redistribución de poder que enfrenta las expectativas de cambio y la resistencia de los actores consolidados. La relevancia de este hallazgo radica en mostrar cómo las divisiones internas, aunque nacidas de una búsqueda legítima de mayor participación y liderazgo, pueden ser vistas como amenazas existenciales por quienes temen la erosión de su estatus, exacerbando las tensiones y poniendo en riesgo la cohesión del partido de cara a las elecciones generales de 2025.

3.3. Ruptura, Fragmentación y Crisis en la estructura del MAS

Para el caso en estudio, es crucial abordar lo que se ha denominado insistentemente como la “crisis del MAS”. Los diccionarios comunes definen la ruptura como una separación; sin embargo, desde una perspectiva más rigurosa, Reyes del Campillo (2021, p. 61). citado por Carmona Salado, (2022, p. 24), sostiene que la ruptura implica que “aquello que estuvo compuesto ahora ya no está unido, entonces está fragmentado o segmentado”. Aplicada al ámbito de la Ciencia Política, agrega el autor, un sistema fragmentado “modifica el proceder de las estructuras de los partidos (...) debido a que un sistema fragmentado acentúa la incertidumbre inherente a la democracia” (p. 44). Por otra parte, el Diccionario de la Política (Bobbio, Matteucci y

14 La pelea entre los dos líderes del izquierdista Movimiento al Socialismo (MAS), Luis Arce y Evo Morales, amenaza con dividir más al partido gobernante. Véase en: (“División pone al borde de la crisis al partido de Evo Morales”, 2023)

Pasquino, 2012), ofrece una definición más integral al caracterizar la crisis como un momento de ruptura o cambio abrupto y, en ocasiones, violento e inesperado dentro de un modelo normal de interacciones. La crisis posee un carácter instantáneo, imprevisible y con impacto significativo en el funcionamiento del sistema. Para comprenderla cabalmente, es necesario identificar su origen, las causas internas (contrastes entre actores dentro del sistema) y externas (influencias o estímulos foráneos) que la generan (pp. 391-392). En definitiva y, en términos de Tilio (2023) “la crisis representa un desequilibrio de orden político que genera un clima inestable capaz de derivar en consecuencias conflictivas”.

En el caso específico del MAS, la ruptura interna se encuentra estrechamente ligada a la lucha por el poder, con un epicentro en la ambición por la presidencia. Este conflicto se originó en las tensiones acumuladas entre Evo Morales, líder histórico del partido, y Luis Arce, actual presidente. Morales no logró consolidar el control político sobre Arce, quien inicialmente fue percibido como un aliado o incluso un “títere”¹⁵ del expresidente. Sin embargo, con el tiempo, Arce emergió como un líder autónomo, desvinculándose de la influencia directa de Morales. Este fracaso para mantener la subordinación de Arce marcó un punto de inflexión que profundizó las contradicciones internas en el partido.

Las diferencias entre ambos líderes se intensificaron y materializaron en críticas constantes de Morales hacia la administración de Arce, incluyendo acusaciones de corrupción en obras públicas, supuesta protección al narcotráfico y la implementación de una “estrategia negra”¹⁶ para debilitar su liderazgo. Estas tensiones no solo evidencian una lucha por el control político, sino también una resistencia de Morales y su círculo cercano a ceder el poder dentro del partido. Este conflicto interno ha generado un clima de hostilidad abierta entre las facciones “evista” y “arcista”, debilitando la cohesión del MAS y reduciendo su capacidad de acción política.

Más aún, la dinámica interna del MAS ha evolucionado hacia un escenario caracterizado por el complotismo, definido como el “despliegue

15 “Las decisiones de gobierno las debe tomar Luis Arce y va a depender de él que su gobierno tenga sello propio o sea un títere de Evo Morales”. Véase en: “Evo disputa “escenario” con Arce”, 2020.

16 El líder del Movimiento Al Socialismo (MAS) señaló que le teme al ministro de Gobierno y acusó al ministro de Defensa, Edmundo Novillo, además del exministro Hugo Moldiz de gestar un “plan negro” en su contra. Véase en: “Del Castillo asegura que no hay ningún “plan negro””, 2022.

de un conjunto de estrategias en base al complot, la manipulación y el secreto” (Feuillet, 2020, p. 9). En este marco, los principales líderes del partido, Evo Morales y Luis Arce, se acusan mutuamente de conspirar, proyectando sus inseguridades y vulnerabilidades hacia el oponente. Este fenómeno, lejos de ser anecdótico, refleja un profundo malestar político y social dentro del partido. De acuerdo con la literatura especializada, el complot se concibe como una “intriga, una política de conspiración, más allá de que se logre realizar o no, y que encuentra su sentido en los efectos microscópicos e invisibles de la misma confabulación” (Piglia, 2007, p. 1). Así, estas dinámicas no solo han intensificado la división interna, sino que también han moldeado las percepciones de poder y legitimidad en el MAS.

En este contexto, surge la interrogante sobre si la situación actual del MAS puede considerarse una crisis en sentido estricto o si, más bien, se trata de un proceso de fragmentación con características propias. A partir del análisis realizado, se concluye que el MAS no enfrenta únicamente una crisis puntual, sino un proceso de fragmentación estructural que combina elementos de una crisis aguda con una desintegración sostenida en el tiempo. Si bien el conflicto tuvo un momento inicial de ruptura, este se ha extendido de manera prolongada, afectando tanto la cohesión interna como la funcionalidad del partido. La persistencia de esta fragmentación evidencia una redefinición en las dinámicas de poder, cuestionando no solo la viabilidad de una reconciliación, sino también el futuro político del MAS como un instrumento cohesionado y efectivo.

Ahora bien, a diferencia de una crisis instantánea e imprevisible, como la que describe Bobbio, la situación del MAS responde más a un desgaste progresivo y acumulativo de las dinámicas de poder entre sus líderes y sus respectivas facciones. Este desgaste ha generado una inestabilidad que no se limita a lo interno, sino que afecta al sistema político boliviano en su conjunto, debido al peso histórico del MAS como principal fuerza política desde 2006. Así, más que una crisis momentánea, estamos ante un fenómeno de desintegración progresiva, donde las fracturas internas no solo ponen en riesgo la viabilidad del partido, sino que también generan un impacto directo en la gobernabilidad del país¹⁷

17 “Crisis del MAS desgasta al Gobierno”, 2023.

En síntesis, el hallazgo clave de este análisis es que el MAS enfrenta una fragmentación estructural que trasciende la definición clásica de crisis. Esta fragmentación¹⁸ se enmarca en un conflicto prolongado entre facciones que, lejos de resolverse, tiende a profundizarse, debilitando al partido y amenazando con desintegrarlo como un proyecto político viable. El carácter sostenido del conflicto, las dinámicas de complotismo y la falta de un horizonte claro de reconciliación evidencian que el MAS se encuentra en un punto crítico que podría definir no solo su futuro, sino también su rol dentro del sistema político boliviano.

3.4. Lectura de la ruptura del MAS a partir de la Teoría Política

La ruptura interna del MAS actúa como un catalizador que agrava las debilidades estructurales y funcionales del partido, poniendo en riesgo tanto su estabilidad como sus aspiraciones hegemónicas¹⁹. Para comprender este escenario, no basta con analizar los factores históricos y contextuales; es imprescindible recurrir a marcos conceptuales que permitan interpretar la dinámica del conflicto interno. En este sentido, la perspectiva de Carl Schmitt sobre lo político, basada en la distinción “amigo-enemigo”, se presenta como una herramienta analítica poderosa para comprender la magnitud de las tensiones al interior de este partido.

Schmitt, sostiene que un conflicto adquiere un carácter político cuando “el grado de intensidad del conflicto es elevado; antagonismo que agrupa a los actores en términos de *amigos y enemigos*” (Serrano Gómez, 2001, p. 24). Este nivel de polarización es evidente en el MAS, un partido que enfrenta divisiones profundas tras una serie de eventos históricos que han fragmentado su base social y liderazgo. Según lo detalla Fernando Molina²⁰, la crisis del MAS se inicia con el desplazamiento de las clases medias populares, quienes dejaron de respaldar el partido en eventos clave como el referéndum de 2016 y las elecciones judiciales de 2017. Este alejamiento

18 También puede verse en: “2024: el año de la gran fragmentación en Bolivia”.

19 La fuerza política más importante de Bolivia desde su revolución de 1952, el Movimiento al Socialismo (MAS), se está desgarrando. Las desavenencias en el liderazgo amenazan no sólo al partido, sino también al proyecto político y a la unidad de los movimientos sociales que impulsaron al MAS inesperadamente al poder en 2005. Véase en: “El partido MAS de Bolivia se encamina hacia una ruptura”, 2023.

20 Para ampliar el panorama político al interior del MAS, véase Molina, 2023.

reflejó un creciente antagonismo entre el MAS y sectores de la sociedad que anteriormente constituían su base de apoyo.

En esa línea, el punto de inflexión se agudiza en 2019, cuando el conflicto por la reelección de Evo Morales desemboca en una crisis nacional marcado por dos narrativas opuestas: fraude electoral vs golpe de Estado. Este evento no solo polarizó al país en términos políticos y sociales, sino que también reveló fisuras internas en el MAS, ya que distintos líderes y facciones comenzaron a disputar el control y la orientación del partido. En palabras de Molina, la ausencia de Morales del poder transformó significativamente al MAS, sentándolas bases para el gobierno de Luis Arce y exacerbando las tensiones internas.

Como se ve, la crítica situación al interior del MAS se alinea con la concepción de Carl Schmitt, donde los antagonismos internos se politizan al alcanzar un grado de intensidad que obliga a los actores a posicionarse en bandos opuestos. El liderazgo del MAS, dividido entre Evo Morales y Luis Arce, se configura en términos de “amigos” y “enemigos”, no solo en un sentido discursivo, sino también estratégico y práctico, generando una crisis de cohesión que amenaza la estabilidad del partido. Esta dicotomía evidencia que el MAS ya no opera como un bloque monolítico, sino como un espacio político en disputa, donde las divisiones internas pueden socavar su capacidad de proyectar hegemonía y mantener su relevancia electoral.

Por lo tanto, un análisis desde la perspectiva Schmittiana permite identificar un hallazgo principal: la crisis del MAS no es simplemente organizativa, sino que se configura como un fenómeno político integral que abarca dimensiones funcionales y simbólicas. En términos de Carl Schmitt, los antagonismos internos han alcanzado tal intensidad que han transformado las relaciones funcionales en divisiones existenciales. Este tipo de crisis, que trasciende lo estructural, amenaza la esencia misma del partido y podría definir su relevancia en el panorama político boliviano en los años venideros.

Entonces, las tensiones entre Luis Arce y Evo Morales van más allá de meros desacuerdos ideológicos o administrativos. Se trata de un conflicto de poder polarizante en el cual, a decir de Laserna (2020) “los actores políticos se reúnen en 2 tendencias o polos principales, los cuales tienen posiciones distintas, a menudo antagónicas, en torno a temas, hechos o figuras relevantes” (p. 2), la que no solo fractura la unidad del partido, sino que también cuestiona su capacidad para mantener una visión integradora.

Este enfrentamiento, que alguna vez pudo haber sido percibido como una diferencia estratégica, ahora se manifiesta como una pugna por el control total del partido y sus bases.

Ahora bien, en consonancia con Molina, el desplazamiento de las clases medias populares e indígenas, que formaron el núcleo del MAS, ha debilitado su legitimidad social, especialmente tras eventos clave como el referéndum de 2016 y las elecciones judiciales. Este debilitamiento sugiere que la crisis no es exclusivamente interna, ya que afecta también su capacidad de representar eficazmente a sectores fundamentales de la sociedad boliviana.

Por otra parte, más allá de lo organizativo, la crisis del MAS es también hegemónica. La lucha entre Arce y Morales no es solo por el liderazgo personal, sino por el control del relato histórico, del aparato partidario y de las bases electorales. En este escenario, las facciones lideradas por ambos ya no se perciben como complementarias, sino como amenazas mutuas. Esto no solo fragmenta la estructura partidaria, sino que también debilita al MAS como fuerza política central, generando un impacto directo en la estabilidad política nacional.²¹

Asimismo, la fragmentación del MAS no solo genera incertidumbre en el panorama electoral, sino que afecta su capacidad de actuar como un actor hegemónico dentro del sistema político. Este debilitamiento del MAS puede abrir espacios para la reorganización del sistema de partidos en Bolivia, permitiendo la emergencia de nuevas fuerzas políticas que llenen los vacíos generados por su fragmentación. Este proceso redefine las dinámicas de poder en el país y abre oportunidades tanto para la oposición como para movimientos emergentes.

La crisis del MAS, por lo tanto, no debe interpretarse únicamente como un episodio de debilidad temporal o un conflicto coyuntural, sino como un punto de inflexión que pone en entredicho su hegemonía política y su identidad como fuerza integradora. Este hallazgo evidencia que la crisis tiene un carácter estructural y multidimensional, afectando la cohesión interna, la legitimidad social y la capacidad del partido para liderar el sistema político boliviano. Por lo mismo, desde una perspectiva académica y política, este análisis enfatiza la necesidad de comprender las dinámicas

21 "Divisiones al interior del MAS ponen en riesgo estabilidad política en Bolivia", 2023.

internas de los partidos no solo como disputas de poder, sino como procesos que redefinen su papel en el sistema político, especialmente en contextos caracterizados por la polarización y el conflicto.

En suma, el análisis de la dinámica interna del MAS, desde la perspectiva del poder y el conflicto político, revela que la fragmentación actual no es un fenómeno coyuntural, sino el resultado acumulativo de tensiones estructurales incubadas a lo largo de su trayectoria. Las estrategias contrapuestas de Morales y Arce, interpretadas bajo el modelo Halcón-Paloma, evidencian la coexistencia de estilos de liderazgo incompatibles dentro de un mismo proyecto político. A ello se suma la progresiva desconexión del partido con las organizaciones sociales que constituyeron su base fundacional, lo que profundiza su crisis de representación y pone en entredicho su continuidad como fuerza hegemónica. Sin embargo, en la actualidad, el MAS como partido ha mostrado su total fractura: no ha logrado conformar consensos al interior de sus filas y la debacle se produjo en las elecciones de agosto de 2025, marcando el punto más crítico de su desarticulación política y simbólica.

Conclusiones

El conflicto interno en el MAS representa una ruptura que trasciende una crisis temporal, al exponer un reordenamiento estructural en las dinámicas de poder dentro del partido. Desde la perspectiva de la teoría del conflicto, este enfrentamiento es una manifestación de tensiones acumuladas que han alcanzado un punto crítico, marcadas por intereses irreconciliables entre los liderazgos de Evo Morales y Luis Arce. Morales, como figura histórica y carismática del MAS, busca preservar su hegemonía y control absoluto sobre la estructura partidaria, mientras que Arce, inicialmente subordinado, ha evolucionado hacia un liderazgo más autónomo, reconfigurando las relaciones internas de poder. Este choque no solo refleja un antagonismo personal, sino también una pugna ideológica y estratégica que cuestiona la viabilidad del modelo político del MAS.

Desde la teoría de juegos, específicamente el modelo “Halcón-Paloma”. Se puede interpretar este conflicto como un juego estratégico donde Morales asume el rol de un “halcón”, adoptando una postura confrontacional y agresiva para mantener su influencia, mientras que Arce, quien comenzó como “paloma”, adoptó una estrategia más conciliadora antes de transitar

hacia una posición más firme e independiente. Esta dinámica no solo profundiza la fragmentación interna del partido, sino que también revela la incapacidad de ambas facciones para encontrar un punto de equilibrio que priorice los intereses colectivos sobre las ambiciones individuales.

En este contexto, la teoría del complot complementa el análisis al exponer cómo el discurso conspirativo ha sido utilizado como una herramienta de poder por ambos líderes. Morales y Arce recurren al complotismo para deslegitimarse mutuamente, proyectando acusaciones de traición y conspiración que exacerban la desconfianza y la polarización dentro del partido. Este uso recurrente de narrativas conspirativas no solo refleja las tensiones internas, sino que también evidencia el desgaste de un modelo político que ha basado su hegemonía en la centralización del poder y la manipulación simbólica de las crisis.

Por su parte, la teoría de lo político de Carl Schmitt arroja luz sobre cómo esta confrontación no es meramente administrativa o electoral, sino profundamente existencial para la identidad del MAS. Según Schmitt, lo político se define por la distinción entre amigo y enemigo, y en este caso, la división interna ha llevado a una “enemistad política” dentro del partido, donde las diferencias se han convertido en antagonismos irreconciliables. Esta lógica de confrontación permanente entre las facciones “evista” y “arcista” no solo fractura la cohesión del MAS, sino que también amenaza con redefinir su naturaleza como fuerza política en Bolivia.

La psicología política constituye un elemento central para comprender el conflicto interno del MAS, ya que las dinámicas de liderazgo, las emociones y el comportamiento político de Evo Morales y Luis Arce han moldeado la evolución del enfrentamiento. La desconfianza mutua, el resentimiento y la necesidad de reafirmar sus respectivas posiciones de poder han intensificado la percepción de amenaza y la falta de comunicación entre ambos, convirtiendo el conflicto en una disputa personal que trasciende lo político. Morales, desde su rol de líder fundador, busca preservar su influencia histórica, mientras que Arce intenta consolidar su independencia, profundizando la fragmentación interna del partido. Este proceso evidencia la ausencia de estrategias emocionales y comunicativas efectivas que podrían mitigar las tensiones, reflejando cómo las dimensiones psicológicas y emocionales subyacentes amplifican las divisiones y dificultan cualquier intento de reconciliación.

El análisis multidimensional revela que el conflicto interno del MAS es un fenómeno complejo, donde las dinámicas de poder, las estrategias conspirativas y los antagonismos políticos convergen para configurar una ruptura estructural. Si bien el partido enfrenta una fragmentación evidente, las posibilidades de reconciliación dependen de la capacidad de sus líderes para abandonar la lógica del enfrentamiento y adoptar estrategias cooperativas que permitan restaurar la cohesión interna. Sin embargo, esto parece improbable en el corto plazo, dada la profundidad de las tensiones y la falta de incentivos para el compromiso mutuo. El futuro del MAS estará condicionado por su capacidad para superar esta etapa crítica y redefinir su proyecto político en un contexto de creciente incertidumbre y competencia electoral.

En definitiva, el desenlace electoral de agosto de 2025 confirmó el agotamiento del ciclo hegemónico del MAS, revelando que las tensiones internas habían dejado de ser manejables bajo las estructuras tradicionales del partido. La ruptura entre sus liderazgos y la pérdida de su vínculo orgánico con las organizaciones indígenas y campesinas marcaron no solo el fin de una etapa, sino también el inicio de un proceso de reconfiguración del campo político boliviano. Desde una perspectiva académica, este caso ofrece una valiosa lección sobre los límites de la cohesión partidaria en regímenes hegemónicos y sobre la importancia de las dimensiones psicológicas y simbólicas en la sostenibilidad del poder político.

Referencias bibliográficas

Documentos académicos

- Accinelli, Elvio. (2011). *La Teoría de Juegos Evolutivos Naturaleza y Racionalidad [University of Santiago de Compostela. Faculty of Economics and Business. Econometrics..]*. Scribd. <https://es.scribd.com/document/382374392/La-Teoria-de-Juegos-Evolutivos-Naturaleza-y-Racion>
- Alonso, S. A., Herrera, C. B., & Barbeito, J. M. (2006). *Una visita a la teoría de juegos: Los juegos no-cooperativos*. *Boletín de la Sociedad Cubana de Matemática y Computación*, 4(1), 27-41.

- Bobbio, Norberto. Matteucci, Nicola. Pasquino, Gianfranco. (2012). *Diccionario de Política*. Siglo veintiuno.
- Carmona Salado, C. (2022). *Fragmentación política: Una aproximación a sus metodologías de estudio [Instituto Politécnico Nacional]*. <https://tesis.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/31480/Carlos%20Carmona%20Salado.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Colomer, J. M. (2009). *Ciencia de la Política*. Ariel, S.A.
- Coser, L. A. (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Amorrortu Buenos Aires. <https://tallercambiosocial.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/nuevos-aportes-a-la-teor%C3%ADa-del-conflicto-social.pdf>
- De Ambroggi, C. (2020). *Genealogía de una fractura: Plurinacionalismo y movimientos sociales en la Bolivia de Morales*. Cedernos do CEAS: Revista crítica de humanidades, 45(250), 305-338.
- Entelman, R. F. (2002). *Teoría de conflictos (Vol. 1)*. Gedisa. https://www.academia.edu/download/43763262/Entelman_Remov_-Teoria_De_Conflictos.PDF
- Feuillet, L. (2020). *Los dispositivos del complot en Kentukis, de Samanta Schweblin*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/127917>
- Goulart, M., y Delgado, A. C. T. (2017). *Lucha hegemónica y élites políticas: Rearticulaciones de fuerzas y desafíos al proceso de cambio en Bolivia y Venezuela*. *Estudios Internacionais*, 5(3), 90-111.
- Guachalla Nina, M. (2022). *Predominancia del movimiento al socialismo (MAS) como partido político hegemónico en las elecciones generales de 2009*. [PhD Thesis]. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/31447>
- Harten, S. (2007). *¿Hacia un partido “tradicional”? Un análisis del cambio organizativo interno en el Movimiento Al Socialismo (MAS) en Bolivia*. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux-Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds*. <https://journals.openedition.org/nuevomundo/4468>

- Laserna, R. (dir.). (2020). Polarización y conflicto: Midiendo los riesgos de la violencia. Cochabamba: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (CERES)
- Martínez Gonzales, V. H. (2009, junio). *Partidos Políticos: Un ejercicio de clasificación teórica. Perfiles Latinoamericanos 33, Perfiles Latinoamericanos 33*, 39.
- Piglia, R. (2007). *Teoría del complot*. Mate Buenos Aires. https://www.nodo50.org/exilioargentino/wp-content/uploads/2022/03/Complot_r23_04nota.pdf
- Quezada Rada, Francisco Miró. (2013). *Introducción a la Ciencia Política*. GRIJLEY.
- Raspeño, J. B. (1998). *Teoría de juegos*. Obtenido de [http://www.ecpunr.com.ar/Docs/Teoria_de_Juegos% 20II. pdf](http://www.ecpunr.com.ar/Docs/Teoria_de_Juegos%20II.pdf). https://www.academia.edu/download/32385067/bc5210d7e2ee56b_Teoria_de_Juegos_II.pdf
- Serrano Gómez, Enrique. (2001). *Filosofía del Conflicto Político. Necesidad y Contingencia del Orden Social*. Universidad Autónoma Metropolitana: Miguel Angel Porrúa.
- Soto, I. B. R., & Monterrosa, P. M. (2016). *Condición de equilibrio de la teoría de juegos aplicada al enfoque estándar mínimo seguro de la conservación. Tlatemoani: revista académica de investigación*, 7(23), 224-247.
- Stefanoni, P. (2003). *MAS-IPSP: La emergencia del nacionalismo plebeyo. OSAL*, 4(12), 57-68.
- Vallès, J. M., y Martí Puig, S. (2008). *Ciencia política: Una introducción*. Ariel.
- Zuazo, M. (2010). *¿Los movimientos sociales en el poder? El gobierno del MAS en Bolivia. Revista Nueva Sociedad*, 227.

Normas

- Tribunal Supremo Electoral. (2021). *Movimiento Al Socialismo MAS-IPSP / Órgano Electoral Plurinacional*. <https://www.oep.org.bo>.

Noticias

- 2024: el año de la gran fragmentación en Bolivia. (2024, 12/28). *La Razón*.
- Acusan a sector evista del MAS de dividir y generar violencia por “tomar el poder”. (2023, 09/01). *Los Tiempos*.
- Analistas y políticos plantean dos vías de solución al conflicto interno del MAS. (2023, 02/27). *Los Tiempos*.
- Analistas: Al evismo no le interesa destruir al MAS con tal de ganar el poder. (2023, 08/22). *Los Tiempos*.
- Atribuyen a Evo Morales la debacle del MAS y del “proceso de cambio”. (2022, 12/05). *Los Tiempos*.
- Cinco sectores forman el partido y en uno de ellos hay división. (2017, 01/05). *Opinión*.
- Crisis del MAS desgasta al Gobierno. (2023, 04/07). *Opinión*.
- Del Castillo asegura que no hay ningún “plan negro” contra Evo y que no se va a prestar a fomentar la división. (2022, 09/08). *Los Tiempos*.
- División pone al borde de la crisis al partido de Evo Morales. (2023, 07/06). *Diario las Américas*.
- Divisiones al interior del MAS ponen en riesgo estabilidad política en Bolivia. (2023, 10/02). *Razones de Cuba*.
- El karma de Evo Morales. (2024, 11/25). *Correo del Sur*.
- El Pacto de Unidad acepta el binomio Arce-Choquehuanca. (2020, 01/24). *Los Tiempos*.
- El partido MAS de Bolivia se encamina hacia una ruptura. (2023, 12/14). *NACLA Reporting on the Americas Since 1967*.
- Eligen nueva dirección nacional del MAS y prevén modificar los estatutos. (2024, 05/06). *Los Tiempos*.
- Evo disputa “escenario” con Arce, pero analistas ven una división de tareas. (2020, 11/29). *Los Tiempos*.

Ocho hechos marcan ruptura en el MAS y ven riesgo de implosión. (2022, 09/12). *Los Tiempos*.

Presidente boliviano rechaza división en organizaciones y apoya nuevo congreso del MAS. (2024, 01/10). *Xinhua español*.

Reciprocidad, Comunalidad y Transformaciones en una Comunidad Andina¹

Reciprocity, Communalism and Transformations in an Andean Community

Gustavo A. Vargas Montero²

Recibido: 11 de septiembre del 2025. Aprobado: 9 de diciembre del 2025

Resumen

El presente artículo tiene como propósito caracterizar el sistema de autoridad y poder en las comunidades de la Central Regional, una organización sindical de comunidades quechuas de tierras altas en Bolivia. Se describe la “Asamblea” como principal instrumento deliberativo y se analizan los “códigos y estructuras de reciprocidad” (centralizada, binaria, productiva, vindicatoria, multinivel) que actúan como matrices esenciales para la generación de valores humanos, la cohesión social y la “conciencia afectiva compartida”. La metodología se basa en observaciones participantes realizadas entre 2013 y 2015.

El estudio revela que el sistema de autoridad se fundamenta en un liderazgo de “servicio a la comunidad” y un férreo control de la organización sindical sobre el acceso a la tierra. Sin embargo, se identifican cambios y desafíos significativos: la migración temporal o definitiva, la formación de élites de dirigentes por ONGs, y su inserción en lógicas de la administración

1 El presente artículo sintetiza una parte de una tesis doctoral cuyo objetivo es analizar la incidencia que juegan instituciones estatales (Distrito Indígena y Autonomía Indígena Originaria) en el sistema de autoridad y poder de las comunidades de la Central Regional. Mantenemos en anonimato a las comunidades donde se realizó la investigación, manifestando únicamente que se trata de comunidades quechuas, de tierras altas de Bolivia, unidas bajo una Central Sindical Regional. Estas comunidades fueron haciendas de expatrones que actualmente viven en 2 municipios colindantes.

2 Doctorante de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Católica de Lovaina, afiliado al Laboratorio de Antropología Prospectiva, Lovaina la Nueva, Bélgica, email: gvm2022@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7165-1527>

pública y el mercado, están tergiversando los mecanismos de construcción de comunalidad. Estos factores conllevan a un deterioro de los espacios deliberativos, una formalización y monetización de la justicia comunitaria, la pérdida del “horizonte político ideológico” y una “alienación de la reciprocidad” que erosiona la “comunalidad” de estas sociedades.

Palabras Clave: Sistema de autoridad y poder, Reciprocidad, Comunalidad, Asamblea, Alienación de la reciprocidad.

Abstract

The purpose of this article is to characterize the system of authority and power in the communities of the Central Regional, a union organization of Quechua communities in the highlands of Bolivia. It describes the “Assembly” as the main deliberative instrument and analyzes the “codes and structures of reciprocity” (centralized, binary, productive, vindicatory, multilevel) that act as essential matrices for the generation of human values, social cohesion, and “shared affective consciousness.” The methodology is based on participant observations made between 2013 and 2015.

The study reveals that the system of authority is based on “community service” leadership and strict union control over access to land. However, significant changes and challenges are identified: temporary or permanent migration, the formation of leadership elites by NGOs, and their insertion into the logic of public administration and the market are distorting the mechanisms of community building. These factors lead to a deterioration of deliberative spaces, a formalization and monetization of community justice, the loss of the “ideological political horizon,” and an “alienation of reciprocity” that erodes the “communal nature” of these societies.

Keywords: System of authority and power, Reciprocity, Communalidad, Assembly, Alienation of reciprocity.

Introducción

El presente artículo tiene el propósito de caracterizar al sistema de autoridad y poder en las comunidades de la Central Regional, describiendo a la “Asamblea” (eventos orgánicos), como principal instrumento deliberativo en las comunidades. Se describe la dinámica de los eventos orgánicos y se trata de reflejar los “códigos de reciprocidad” establecidos en los mismos.

Así como la producción de “reciprocidad” entre dirigentes y comunarios de base, que lleva a la puesta en marcha de “estructuras de reciprocidad”, que crean valores humanos y sentimientos que van a unir a estas comunidades. Pero, también se analizan cómo factores como la migración temporal o definitiva; y la constitución de una élite de dirigentes formados por ONGs en la región, van a tergiversar de alguna manera estos mecanismos de construcción de comunalidad.

El diseño metodológico de toda la tesis corresponde a una investigación cualitativa, propiamente un análisis de caso, en el que se emplearon la observación participante, entrevistas en profundidad, revisión documental y de multimedios.

Realizamos un análisis detallado del sistema de autoridad y poder tradicional en las comunidades de la Central Regional, enfocándonos en su estructura y funcionamiento; así como en sus eventos orgánicos, las dinámicas de reciprocidad que los sustentan, y los cambios percibidos en este sistema a lo largo del tiempo. El análisis y la redacción se basa en observaciones participantes realizadas entre 2013 y 2015, un período crucial previo a la constitución de las comunidades en Autonomía Indígena Originario Campesina (AIOC).

Comenzamos desarrollando algunos elementos teóricos utilizados en el análisis de la información de campo. Luego describimos la organización política de las comunidades de la Central Regional como entidad matriz que aglutina a Subcentrales y sindicatos, detallando las características, funciones y cumplimiento de las autoridades. Se profundiza en los eventos orgánicos (reuniones sindicales, ampliados y congresos) como espacios fundamentales para la formación de dirigentes, el establecimiento de normas comunales, la deliberación y el control sobre los recursos naturales, especialmente la tierra.

A continuación, nos adentramos en el análisis de las estructuras de reciprocidad que subyacen a este sistema de autoridad, explorando cómo un “Código de Reciprocidad” no escrito rige las interacciones comunitarias y genera valores éticos y sentimientos compartidos a través de diversas estructuras antropológicas como la reciprocidad centralizada (redistribución), binaria, productiva y el sistema vindicatorio. Estos espacios y estructuras son matrices esenciales para la generación de valores humanos y la unión de las comunidades.

Finalmente, se abordan los cambios observados en el sistema de autoridad y poder, analizando cómo factores como la migración y la doble estancia influyen en la organización comunal. Se examina cómo el trabajo de ONGs presentes en la región, aunque buscando fortalecer el autogobierno y formar líderes, contribuyeron inadvertidamente a la constitución de una élite de dirigentes que, al insertarse en la lógica de la administración pública y el mercado, fue descuidando sus responsabilidades con las comunidades y perdiendo su “horizonte político ideológico, del control del territorio”. Estos cambios son analizados como tendencias a la alienación de la reciprocidad, manifestadas en el deterioro de los espacios deliberativos, la formalización y monetización de la justicia comunitaria, la pérdida del compromiso recíproco, la corrupción y la erosión de la “comunalidad”, concluyendo que la entrada de lógicas externas distorsiona las bases relacionales y éticas de la reciprocidad en las comunidades.

1. Metodología

La metodología seguida es de naturaleza cualitativa. Su propósito es revelar el significado de las formas particulares de la vida social, articulando las estructuras de significado subjetivo que rigen el actuar de los individuos.

El enfoque es hermenéutico (interpretativo-simbólica o fenomenológica) para interpretar la situación concreta. Busca fijar conceptos, establecer regularidades y remontarse al pasado para señalar su importancia en el presente, buscando reglas que rigen en un contexto determinado, a diferencia del enfoque positivista.

La investigación se realizó como un estudio de caso, abordando una situación particular y un problema en un contexto social determinado. Se fundamentó en las características recomendadas por autores destacados en estudios de caso como Yin (2003) y Stake (1999).

El estudio de caso busca una investigación empírica en profundidad de un fenómeno contemporáneo en el contexto de la vida real, y espera abarcar la complejidad de un caso particular. La tesis compartió más la corriente onto-epistemológica constructivista de Stake (1999).

Para describir el caso, el investigador se valió de múltiples técnicas y fuentes de información, para generar mayor comprensión y rigurosidad mediante la triangulación.

Respecto a la “población” y “muestra de estudio”. La población de estudio se caracterizó por:

- Ubicación y Afiliación: Se trata de comunidades quechuas, de tierras altas de Bolivia, unidas bajo una Central Sindical Regional. Estas comunidades fueron haciendas de expatrones y actualmente residen en dos municipios colindantes.

- Estructura: La Central Regional es el ente matriz, organizada en cinco Subcentrales.

- Anonimato: Las comunidades se mantienen en anonimato en el artículo para proteger la exposición de detalles de su dinámica interna del sistema de autoridad y poder.

Se empleó una variedad de técnicas como ser la observación etnográfica a eventos orgánicos, entrevistas abiertas y semiestructuradas, revisión documental y seguimiento multimedios (Youtube y Facebook).

En la muestra de eventos orgánicos se incluyó el Ampliado Central Regional (2013), un Congreso ordinario de una Subcentral (2013), Ampliados de otras Subcentrales (2013, 2014), y la Posesión de autoridades de la Autonomía Indígena Originario Campesina (AIOC) en 2017.

Se entrevistó a 11 dirigentes y autoridades comunales, 5 autoridades de instituciones indígenas, 12 autoridades/técnicos del Estado, 6 técnicos que apoyan a organizaciones indígenas y 6 investigadores.

Respecto al procedimiento de recolección de datos, se llevó a cabo en varias fases a lo largo de los años:

Primer Trabajo de Campo (2013): Se realizó con un convenio para apoyo técnico en el proceso de conversión a AIOC. Se asistió a eventos orgánicos, se registraron y transcribieron 30 horas de grabaciones, y se hicieron entrevistas. Esto permitió la caracterización inicial del “Sistema tradicional de poder, autoridad y reciprocidad” y la “Gestión del Distrito Indígena”.

Segundo Trabajo de Campo (2015): Hubo un conflicto, y los dirigentes de la Central Regional prohibieron la asistencia a eventos. Se recurrió a exdirigentes para negociar el acceso a la observación de un ampliado.

Tercer Trabajo de Campo (2016): Se revisaron documentos de una ONG para complementar la información sobre la “Gestión del Distrito Indígena”. Gracias a la ONG, se accedió a las comunidades para caracterizar la “Gestión de una Organización Económica Comunitaria (OECOM)” y entrevistar a involucrados en el quiebre de una microempresa.

Cuarto Trabajo de Campo (2018): Se realizó observación participante en eventos clave del proceso de conversión a AIOC, para caracterizar la unidad de análisis “Transición de las comunidades de la Central Regional a Autonomía Indígena Originaria Campesina”.

Durante el periodo 2019-2020, se dio seguimiento al proceso de conversión a AIOC a través de la prensa escrita y audiovisual.

Respecto a las “estrategias de análisis”, se buscó identificar patrones en las cuatro unidades de análisis de la tesis, mediante un proceso de triangulación (información empírica teoría):

Unidades de Análisis: i) Sistema tradicional de poder y autoridad, ii) Gestión del Distrito Indígena, iii) Gestión de la OECOM, y iv) Transición de las comunidades de la Central Regional a Autonomía Indígena Originaria Campesina.

Los patrones se enfocaron en los actores y sus relaciones de reciprocidad, utilizando la Teoría de la Reciprocidad de Dominique Temple, para dar cuenta de la influencia de las instituciones estatales en el sistema de autoridad y poder tradicional.

El presente artículo se centra exclusivamente en la primera unidad de análisis (Sistema tradicional de poder y autoridad).

2. Algunos Elementos Teóricos sobre Procesos de Construcción de Comunalidad

Este subtítulo se centrará en explorar la articulación de tres conceptos fundamentales para establecer el marco de análisis de la investigación:

Comunalidad es el concepto central que se busca construir y analizar la presente investigación. Se define por sus componentes (estructura, modo de vida, mentalidad) y se posiciona como una respuesta civilizatoria alternativa al modelo occidental.

Sistema Comunal, desde el modelo estructural de Patzi (2009), que diferencia a las sociedades indígenas por su Gestión Económica Comunal (propiedad colectiva de recursos) y su Gestión Política Comunal (poder en la colectividad y rotación de cargos).

Reciprocidad, desde la teoría de Temple(2012), que explica la lógica de organización societal de estos pueblos, las estructuras de reciprocidad (binaria, centralizada, productiva) que generan valores humanos y cohesión social. Además, este marco introduce el concepto crucial de “Alienación de la Reciprocidad”, esencial para el análisis de los cambios y desafíos en la Central Regional.

De hecho, la articulación de estos dos últimos elementos (Sistema Comunal de Patzi y Teoría de la Reciprocidad de Temple) es lo que lleva a la propuesta de un modelo teórico propio en la presente investigación, donde la reciprocidad se integra como la “gestión social” en el núcleo del sistema comunal.

Comunalidad Indígena (El Paradigma Civilizatorio)

La Comunalidad se presenta como una respuesta a la crisis del proyecto civilizatorio occidental, proponiendo una forma de vida alternativa basada en la relación armónica con la Tierra, la construcción de resiliencia social y la participación colectiva.

Respecto a la definición y esencia de este concepto, la meta a alcanzar es reflejar la forma de vida ya existente en los pueblos (Díaz Gómez, como se citó en Martínez, 2009). Se prioriza lo social frente al individualismo occidental. La autodeterminación (Martínez, 2009) es fundamental, fortaleciendo la reciprocidad y complementariedad.

Los componentes clave para analizar la “comunalidad”, según (Martínez, 2009), son:

Estructura Social, entendido como el “tejido social” basado en el parentesco y la reciprocidad como principios fundamentales.

Modo de Vida, entendido en relación con el poder, el trabajo, la fiesta y el territorio. Con el “trabajo Comunal”, en tanto es una “obligación” de trabajar gratuitamente para la comunidad, fortaleciendo la unidad e igualdad. Con el “territorio”, en tanto el mismo es un “espacio físico compartido”, apropiado socioculturalmente, que es un valor comunal administrado por la organización política y con acceso restringido. Con el “sistema de Poder Comunal”, en tanto la pertenencia plena exige asumir cargos, lo que implica la voluntad de ser parte de la comunidad.

Otro componente clave para entender la “comunalidad”, según Martínez (2009), es la “mentalidad comunal”, caracterizada por el “colectivismo”, formado en el marco de la cosmovisión comunitaria.

El concepto de Comunalidad, desarrollado por intelectuales indígenas mexicanos, tiene un potencial ontológico (otro paradigma civilizatorio) y epistemológico (otra forma de construir conocimiento). Surge como un dispositivo teórico con potencial emancipatorio dentro de las “Epistemologías del Sur”.

Sistema Comunal

A continuación, de manera general analizaremos el concepto de “Sistema Comunal” a partir del modelo teórico explicativo del intelectual aymara boliviano Patzi (2009), que integra teorías estructurales y pragmáticas. El autor se basa en los conceptos de “sistema” y “entorno” de Luhmann, entendiendo el sistema comunal como un conjunto de elementos interrelacionados que generan unidad a través de la interacción.

En la teoría de Félix Patzi, los conceptos de “sistema” y “entorno” son fundamentales para analizar las sociedades, proponiendo que toda sociedad tiene un centro (el sistema) y una periferia (el entorno).

El sistema constituye el núcleo organizador de la estructura social y define la esencia de una sociedad, diferenciándola históricamente de otras. Se compone de dos elementos centrales: la gestión económica y la gestión política.

a) Gestión Económica Comunal

Se refiere a la economía donde los medios de trabajo y los recursos naturales son de propiedad comunal y/o colectiva, con una distribución

privada en calidad de posesión. Esto significa que los miembros de una comunidad o el conjunto de trabajadores, constituidos en asamblea, son los propietarios de los recursos, pero los usufructúan y trabajan de forma privada y familiar. En este modelo, el individuo o la familia son dueños de su propio trabajo, sin que exista enajenación del trabajo, a diferencia del capitalismo. El sistema comunal, por lo tanto, se distingue del modelo capitalista (propiedad privada y trabajo enajenado) y de las economías estatales (capitalismo de Estado).

b) Gestión Política Comunal

Implica que el poder o la decisión no se centra en un individuo o grupo, sino que reside en la colectividad. El representante solo es un portavoz que expresa la decisión adoptada por la asamblea (reunión, junta, cabildo) y es revocable en cualquier momento si no cumple o no expresa la voluntad colectiva. Sus fundamentos centrales son la obligación y la rotación del cargo, no la voluntad propia o la búsqueda de ganancia, sino el servicio a la comunidad. Esta rotación permite que todos tengan la posibilidad de acceder a cargos públicos. La autoridad en este sistema no es voluntaria ni depende de la educación o el tiempo excedente, y el poder no se convierte en una propiedad individual o de grupo.

Los sistemas comunales son no diferenciados, lo que significa que el campo económico y el político no están separados, sino que funcionan como un único sistema. La organización económica es el sustento de la esfera política, y la cohesión social políticamente ejercida se debe a la obligación de cumplir deberes para mantener la posesión de recursos económicos otorgados por la colectividad (Patzí, 2009).

El entorno

Es todo aquello que se encuentra fuera del sistema de gestión económica y política. Incluye elementos como la tecnología, la ciencia, la educación, los sistemas culturales y religiosos, la vestimenta, el tipo de familia, la medicina, el idioma y el tiempo, y puede incluso incluir otros sistemas sociales.

El entorno interno son aquellos elementos que forman parte del propio sistema social, no importados de otro, y que se encuentran fuera del

sistema económico y político. Dan coherencia al sistema, como el idioma, la historia y las prácticas rituales.

El entorno externo es todo aquello que proviene de otro sistema social total, como la tecnología informática, la racionalidad utilitaria, los cánones de belleza o los estilos de vida de la sociedad dominante (occidental).

Relación entre el Sistema, el Entorno Interno y el Entorno Externo

El sistema se reproduce defendiendo su núcleo (gestión económica y política), aunque puede modificar su entorno. El entorno actúa como legitimador del sistema.

La identidad y la modernidad no son incompatibles en el sistema comunal; un sistema puede funcionar combinando elementos de su entorno interno (identidad) con elementos de su entorno externo (modernidad) sin afectar el desarrollo del sistema comunal. De hecho, los cambios en el entorno (como el idioma o la vestimenta) no implican necesariamente una transformación del sistema económico y político.

El sistema comunal es totalmente abierto a su entorno externo, apropiándose de aquello que potencia su funcionamiento y desechando lo perjudicial. También evalúa su entorno interno de la misma manera (Patzi, 2009).

En resumen, la propuesta del sistema comunal busca reemplazar el sistema liberal, aprovechando los avances tecnológicos y de conocimiento de la modernidad (entorno externo) bajo su propia lógica de gestión económica y política (sistema), sin renunciar a sus elementos culturales y simbólicos (entorno interno), que son flexibles y se adaptan a los cambios.

Teoría de la Reciprocidad

La reciprocidad, del latín “reciprocitas” (que retorna al punto de partida), difiere de la lógica aristotélica occidental de “o lo uno o lo otro”. Se basa en una “lógica dinámica de lo contradictorio” (Lupasco), que acepta e integra contradicciones, generando un “Tercero Incluido”. Este “Tercero Incluido” es una conciencia afectiva compartida, un “ser compartido” que trasciende a los individuos y forma una “conciencia social”, fuente de

significado y valores como la amistad, confianza, justicia y responsabilidad (Medina, 2017).

a) Lógica dinámica de lo contradictorio, tercero incluido y producción de valores humanos

La lógica dinámica de lo contradictorio, desarrollada por Stéphane Lupasco y fundamental para la teoría de la reciprocidad de Dominique Temple, propone que la realidad no se rige únicamente por la lógica binaria de “o esto o lo otro” (principio de tercero excluido), sino que permite la coexistencia e interacción de fuerzas opuestas y antagónicas. Esta interacción dinámica da lugar a la emergencia de fenómenos novedosos y un “Tercero incluido”.

El Principio del Contradictorio afirma que lo que es “en sí mismo contradictorio” se revela a través de la afectividad, es decir, las emociones y los sentimientos. Es en esta experiencia afectiva donde los individuos vivencian la presencia simultánea de fuerzas, deseos y perspectivas opuestas dentro de sí mismos y en sus relaciones con los demás.

El “Tercero incluido” es una realidad o “más ser” compartida, que emerge dinámicamente de la interacción de energías psíquicas dentro de una estructura de reciprocidad, trascendiendo las subjetividades individuales. Surge de la resolución de una “situación contradictoria” inherente a las acciones recíprocas. Esta conciencia afectiva compartida es la base para la génesis de valores humanos como la amistad, la justicia, la responsabilidad y el honor (Temple, 2012)

Imaginemos dos familias, la familia A y la familia B, que viven en una comunidad.

La Situación Contradictoria

Un día, la familia A necesita ayuda para construir un nuevo techo para su casa. La familia B, sin una expectativa inmediata de recompensa material, se ofrece a ayudar. Aquí surge una situación contradictoria: por un lado, la familia B está “dando” tiempo, esfuerzo y recursos, lo que temporalmente “disminuye” sus propias posesiones o energía; por otro lado, la familia A está “recibiendo” ayuda, lo que “aumenta” sus recursos o capacidades.

La tensión no es solo material; también existe entre la autonomía individual (el interés de cada familia) y la interconexión (la necesidad de la comunidad). Cada familia es simultáneamente un agente que actúa (da) y un paciente que es actuado (recibe).

La Lógica Dinámica de lo Contradictorio en Acción

La familia B, al ayudar a la familia A, está actualizando el acto de dar, lo que simultáneamente potencializa la capacidad de la familia A para recibir y, a su vez, la futura acción recíproca de la familia A. Esta interacción constante y no lineal va más allá de un simple intercambio transaccional de “yo te doy, tú me das algo equivalente”. Es un flujo dinámico de energía psíquica, intenciones y afectos.

Emergencia del “Tercero Incluido”

A medida que la familia B ayuda a la familia A, y quizás más adelante la familia A ayuda a la familia B con una cosecha o una tarea diferente, de esta dinámica de acción y recepción, y de la resolución de la tensión contradictoria, emerge una nueva realidad compartida: el “Tercero incluido”. Este “Tercero” no es tangible como el techo o la cosecha; es una conciencia afectiva compartida, un sentimiento de “nosotros” que se forma entre las dos familias. Va más allá de las identidades individuales de “familia A” y “familia B”; es la relación de apoyo mutuo, la confianza y el sentido de comunidad que se construye entre ellas.

Producción de Valores Humanos

Esta conciencia afectiva compartida, este “Tercero incluido”, es la matriz de donde nacen los valores éticos y humanos. A partir de la experiencia de ayuda mutua, se generan y fortalecen valores como: amistad, confianza, gratitud, responsabilidad, solidaridad.

En definitiva, la lógica dinámica de lo contradictorio explica que la interacción de fuerzas opuestas (como dar y recibir) en la reciprocidad humana no se anula, sino que genera un “Tercero incluido”, que es una conciencia afectiva compartida. Esta conciencia es el origen de los valores humanos, enriqueciendo las relaciones más allá de lo meramente material o transaccional.

b) Estructuras de Reciprocidad

Temple (2012) concibe a groso modo tres estructuras de reciprocidad: i) elementales, ii) intermedias y sistemas semi-complejos y iii) sistemas complejos.

Las estructuras elementales son las relaciones sociales básicas que dan derecho al Principio de Reciprocidad y están en el origen de los valores éticos fundamentales. Pueden ser binarias que es la forma más básica que implica una interacción directa y cara a cara entre dos individuos o entidades. Fomenta valores como la amistad y el reconocimiento mutuo. También pueden ser estructuras terciarias que implican a tres individuos o entidades distintas, introduciendo un nivel de complejidad más allá de las interacciones binarias. Fomentan valores como la responsabilidad y la justicia. Se dividen en: i) “Estructura Ternaria Unilateral”, que remite a un flujo cíclico donde cada entidad da a una y recibe de otra diferente, formando un bucle cerrado, que fomenta la generosidad y la gratitud, por ejemplo, la filiación (lazos de parentesco); ii) “Estructura Ternaria Bilateral”, en que cada entidad participa en un flujo bidireccional de dar y recibir, contribuyendo y beneficiándose de la red, que cultiva la justicia y la rendición de cuentas, así como una mayor comprensión de cómo el bienestar individual se entrelaza con el colectivo; iii) “Estructura Ternaria Centralizada” en la que una entidad central actúa como punto mediador para el flujo de dar y recibir entre otros miembros de la red. Esta estructura también se conoce como redistribución o reciprocidad vertical. Fomenta valores como la equidad, la justicia comunitaria y la obediencia.

Por otra parte, las estructuras intermedias y sistemas semicomplejos resultan de la articulación de las estructuras elementales entre sí. Finalmente, los sistemas de reciprocidad complejos son capaces de organizar estructuras incompatibles entre sí mediante instituciones con territorialidades bien definidas (Temple, 2012).

c) Alienación de la Reciprocidad

La “alienación de la reciprocidad” (Sabourin, 2012), se refiere a la alteración, desviación perversa o privación del sentido y la objetividad de una relación de reciprocidad, lo que lleva a la desposesión o a una dependencia que subyuga a los involucrados. A diferencia de la explotación capitalista, las alienaciones de la reciprocidad son de una naturaleza

diferente y requieren una crítica específica que va más allá del marco de la economía de intercambio.

Las formas específicas de alienación de la reciprocidad son:

i) asimétrica que es una de las formas más antiguas de alienación, que se manifiesta, por ejemplo, en la “crecida del don” (el don agonístico o el exceso de don), que se traduce en la sumisión y dependencia del donatario y en el prestigio excesivo del donador, que conduce a la subyugación del obligado y a la pérdida de sentido de la relación;

ii) centralización de la redistribución, cuando la reciprocidad se centraliza en una figura (como un jefe, patriarca o Estado), puede generar clientelismo y paternalismo, donde el poder de redistribución se utiliza para mantener la dependencia, creando una estructura de reciprocidad desigual, en estos casos, la fijación de los estatus sociales es una forma de alienación que lleva a la dominación ilimitada de los subalternos;

iii) la reciprocidad negativa excesiva se vuelve alienante cuando domina la reciprocidad positiva hasta el punto de poner en peligro la supervivencia de la comunidad;

iv) en las estructuras de compartir, el gran peligro de alienación es el cierre del círculo, que lleva al repliegue sobre el grupo o la comunidad, excluyendo a otros o fomentando la reciprocidad negativa hacia el exterior, o la dominación del intercambio;

v) enajenación en imaginarios totalitarios en la cual la reciprocidad puede quedar “encerrada” en imaginarios específicos, incluso totalitarios, como los religiosos, ideológicos o racistas, lo que puede conducir al tribalismo o al comunitarismo;

vi) reciprocidad “Vuelta Contra Sí Misma” se produce cuando la reciprocidad de intereses se confunde con el intercambio mercantil, lo que en realidad es lo opuesto a la reciprocidad de dones, el peor escenario es cuando la reciprocidad se instrumentaliza al servicio del intercambio mercantil, en lugar de que el intercambio sirva a la reciprocidad (Sabourin, 2012).

Modelo Teórico Explicativo de Formación de Comunalidad

A continuación, construiremos una propuesta teórica propia, combinando el “Sistema Comunal” de Patzi (2009) y la Teoría de la Reciprocidad de Temple (2012), para analizar los datos del trabajo de campo.

Discrepamos con (Patzi, 2009), en tanto concebir a las “relaciones de reciprocidad” como parte del “entorno interno” en su modelo explicativo. Según este autor, si bien el “entorno” puede influir en el “sistema” en una sociedad, existen sociedades como las andinas que son “sistemas abiertos operacionalmente”. Es decir, pueden incorporar elementos de otros sistemas a su entorno externo, como interno. Es más, el autor señala que una sociedad puede funcionar en “su entorno” con elementos de otro sistema; que esto no afectaría a su propia estructura de sistema.

Creemos que es un peligro ubicar a las “relaciones de reciprocidad” en el “entorno”, porque se las podría cambiar por “relaciones de intercambio capitalista”. Siguiendo a Temple (2012), para nosotros las “relaciones de reciprocidad” tendrían que ubicarse como parte del “sistema”, no en el “entorno”. Porque según Temple (2012), las “relaciones de reciprocidad” forman parte de un “sistema lógico” de organización de las sociedades indígenas, que las van a diferenciar de las sociedades que se basan en el “intercambio capitalista”. Además, Patzi (2009) indica que lo que caracteriza a un “sistema” es que posee elementos que lo diferencian de “otro sistema”.

Según Temple (2012), son las “estructuras de reciprocidad”, las que van a generar valores en las sociedades indígenas, que van a posibilitar su cohesión. Para nosotros este es un punto fundamental que caracteriza ese tipo lógico de organización societal.

En ese sentido, nosotros nos permitimos aportar al modelo explicativo de Patzi (2009) agregando a la estructura del “sistema comunal”, el elemento de las “relaciones de reciprocidad”, bajo el apelativo de “gestión social”. Entonces, en la estructura del “sistema” encontraríamos: la gestión económica, la gestión política y la gestión social.

Figura 1

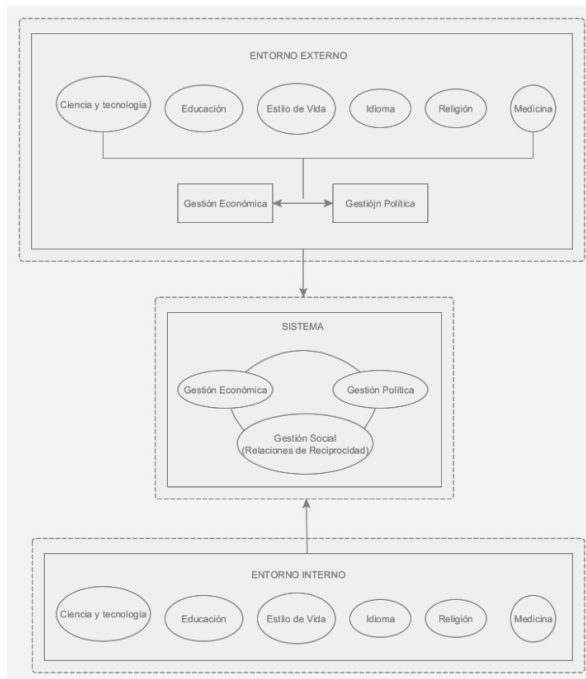
Gestión de Relaciones Sociales



Por tanto, partiendo del modelo explicativo de Patzi (2009) y la teoría de la reciprocidad de Temple (2012), en esta investigación propondríamos el siguiente modelo teórico explicativo.

Figura 2

Sistema Comunal



Nota. Elaboración propia con base a Patzi (2009) y Temple (2012)

En el núcleo del “sistema” existiría una interrelación entre las gestiones económica, política y de las relaciones de reciprocidad. Estos serían los elementos fundamentales que caracterizan a las sociedades indígenas, principalmente en Bolivia. Y cualquier intento de cambio o ruptura en estos elementos afectaría al “sistema comunal”.

3. Resultados

Características del Sistema de Autoridad y Poder en la Central Regional

Este acápite se dedica a describir el sistema de organización política, las autoridades tradicionales y los eventos orgánicos dentro de Central Regional. La constitución de la Central Regional fue fundamental para lograr la independencia de la injerencia política externa (“vecinos de pueblo” instalados en los municipios aledaños a las comunidades), siendo identificada como la entidad matriz de la organización.

La descripción se basa en observaciones participantes realizadas entre 2013 y 2014, un periodo previo a la constitución de la Central Regional como Autonomía Indígena Originario Campesina (AIOC).

La Central Regional está compuesta por cinco Subcentrales, y cada subcentral tiene sus sindicatos afiliados.

Tabla 1*Características Central Regional*

ÍTEM	DESCRIPCIÓN
Estructura organizativa	<p>Cada sindicato tiene su dirigente y celebra reuniones sindicales mensuales o cuando sea necesario.</p> <p>Las Subcentrales tienen sus propios secretarios y se reúnen en Ampliados anualmente.</p> <p>La Central Regional agrupa a los secretarios de más alto nivel, y su evento máximo es el Congreso, que se celebra cada dos años para deliberar y resolver problemáticas que atañen a todo el territorio de la Central Regional.</p>
Orígenes y consolidación	<p>La Central Regional fue creada en 1981 y su establecimiento fue aprobado en 1997 en el Primer Congreso de la provincia. Su objetivo es unificar a las 42 comunidades. Las subcentrales deben tener un mínimo de 5 sindicatos comunales y más de 25 afiliados por sindicato.</p>
Funciones	<p>Las funciones de la organización sindical son variadas y abarcan desde los temas agrarios (tenencia de tierra) hasta educación, justicia, salud, caminos, producción agropecuaria, proyectos, y gestiones ante instituciones públicas y privadas. La organización es percibida como la principal responsable de la gestión social y política, fundamental para el respeto dentro y fuera de la comunidad y para la obtención de beneficios.</p>
Estructura interna	<p>Comprende la “asamblea sindical” como la máxima instancia de decisión, donde participan todas las familias afiliadas, y la “directiva sindical”, conformada por miembros a quienes se asigna el poder de administración organizativa por uno o dos años (un año en el sindicato y dos en las subcentrales y la Central Regional).</p>

Nota. Elaboración propia con base a trabajo de campo

Por otra parte, los eventos orgánicos como reuniones sindicales, ampliados de Subcentrales y congresos de la Central Regional, son espacios cruciales y multifuncionales para la vida comunal y la organización.

Tabla 2*Características de los Eventos Orgánicos*

ÍTEM	DESCRIPCIÓN	
Descripción de la dinámica	Propósito	Evaluar las actividades del comité ejecutivo, elegir nuevas autoridades, discutir problemas álgidos y emitir resoluciones
	Duración y asistencia	Suelen durar dos días (sábado y domingo). Deben asistir comunarios de todos los sindicatos, incluyendo aquellos con doble residencia. La falta de asistencia puede resultar en multas.
	Proceso	Incluye inauguración, discursos de invitados (dirigentes campesinos, del partido MAS), y líderes comunales. El ejecutivo de la Central Regional tiene la obligación de asistir para guiar y asesorar.
	Policía Sindical	Miembros de cada sindicato velan por el normal desarrollo del evento, controlando el cumplimiento de normas (ej. no beber alcohol, no dormir) y garantizando la obediencia a las resoluciones.
	Comisión Redactora	Comunarios alfabetizados registran las resoluciones en el “Libro de Actas”, un documento legalmente reconocido.
	Informes y evaluación	Se leen las resoluciones de eventos anteriores para verificar su cumplimiento. Los miembros del comité ejecutivo presentan informes de sus actividades, y las bases realizan observaciones, críticas, o aprueban su desempeño. Los problemas no resueltos a nivel sindical se elevan a los Ampliados de Subcentral y, si es necesario, a los Congresos de la Central Regional.
	Comisiones de Trabajo	Se forman comisiones (ej. Autonomía, Comunicación, Cultura) donde cada comunario participa con voz y voto para discutir problemas y proponer resoluciones.
	Elección de autoridades	Al final, se elige un nuevo comité ejecutivo por aclamación.
	Espacios de convivencia	Después del ampliado, suele haber espacios de socialización entre dirigentes y bases.

ÍTEM	DESCRIPCIÓN
Temas abor- dados	Los ampliados cubren una amplia gama de temas, incluyendo gestión orgánica y cumplimiento de cargos (evaluación de secretarios, problemas de asistencia y responsabilidad, multas y sanciones), finanzas (ingresos por cuotas sindicales, gastos en viáticos, rendición de cuentas), proyectos (CRIAR, PASA, “Mi Agua”), elecciones nacionales, educación (internados, escuelas, etc.) y salud (SAFSI). También se discute el proceso de autonomía (estatuto autonómico) y la Organización Económica Comunitaria (OECOM) como brazo económico para la soberanía alimentaria.

Nota. Elaboración propia con base a trabajo de campo

Un elemento importante del sistema de autoridad y poder dentro la Central Regional es el rol del dirigente que se concibe como un “servicio a la comunidad” y una “lucha por los intereses de la comunidad”. A continuación, algunas de las principales características de los dirigentes.

Tabla 3

Características de los Dirigentes

ÍTEM	DESCRIPCIÓN
Sacrificio y reconocimiento	Implica dedicación de tiempo, recursos personales y a menudo falta de sueño para solucionar problemas, a cambio de un pequeño reconocimiento
Toma de decisiones	Las decisiones se toman con la colectividad, siguiendo la lógica de la vida comunal.
Competencias	Con el municipalismo, las competencias de los dirigentes se han extendido a la capacidad de realizar trámites en la administración pública, lo que requiere habilidades de lecto-escritura en español y capacidad de gestión de proyectos.
	Secretario Ejecutivo
	Máxima autoridad, dirige reuniones, representa al territorio externamente y a menudo asume múltiples roles (educación, salud, organización).

Secretario de Relaciones	Asiste al ejecutivo, dirige reuniones en su ausencia y representa a la Central Regional externamente en eventos.
Secretario de Actas	Controla asistencia, toma apuntes, elabora actas en el "libro de actas" y asume representación si es necesario.
Secretario de Haciendas	Cobra cuotas y multas, administra recursos económicos para eventos y capacitaciones.
Otros roles	Secretario de Justicia (mediación de conflictos) Secretario de Organización Secretario de Milicias (disciplina en eventos). Cargos como Agricultura, Educación, Salud, Viabilidad, Deportes, Capacitación, Prensa, Instrumento Político, Forestal y Vocal han perdido importancia a nivel de la Central Regional, siendo más activos a nivel sindical o reemplazados por figuras estatales.
Función económica transversal	Los dirigentes, independientemente de su cartera, asumen el cobro de multas como una actividad transversal.
Informes y control social	Los dirigentes presentan informes de sus actividades y gastos, y las bases ejercen un control social directo, felicitando, criticando o reclamando el gasto de dinero personal.

Nota. Elaboración propia con base a trabajo de campo

Finalmente, señalar que el control de la organización sindical sobre el acceso a la tierra es un pilar fundamental de su poder y cohesión social. El acceso a la tierra está restringido a los miembros de la comunidad que cumplen con los vínculos de parentesco y las obligaciones sindicales. La organización tiene la potestad de limitar el acceso a la tierra a los comunarios, impidiendo la venta de tierras a personas extrañas a la comunidad, incluso si existen títulos agrarios individualizados. Esto es crucial para proteger la integridad territorial y la identidad étnica frente a la lógica del mercado.

La CRSUCIR obtuvo la titulación de sus tierras como TCO en 2005, lo que les permitió tener un título de propiedad colectivo y acceder a derechos colectivos ante el Estado. Esto fue estratégico para la unidad y para evitar la titulación individual que potenciaría un mercado de tierras. La TCO es administrada directamente por la organización sindical. La TCO fue utilizada para afirmar la jurisdicción de la CRSUCIR ante intentos de grupos internos (como los mineros de Molinero) de separarse de la organización, recordándoles que la tierra pertenece colectivamente a todos los comunarios de Raqaypampa.

Existe una tensión creciente debido a que algunos comunarios (especialmente las nuevas generaciones) demandan títulos individuales para poder acceder a microcréditos hipotecando sus tierras. Sin embargo, el “solar campesino” no es aceptado como garantía hipotecaria en la banca boliviana. El sindicato presta la tierra a los comunarios, y en caso de muerte sin herederos, la puede redistribuir, lo que resalta su carácter comunal.

El sindicato agrario es quien controla la distribución o redistribución de la tierra disponible y toma decisiones sobre el uso de espacios comunitarios.

En síntesis, el sistema de autoridad y poder en la CRSUCIR, centrado en su estructura sindical y sus eventos orgánicos, es esencial para la auto-organización y la cohesión social de Raqaypampa. Se basa en un liderazgo de servicio, la toma de decisiones colectiva y un férreo control sobre la tierra. Sin embargo, enfrenta desafíos importantes por la evolución de los roles de los dirigentes, la aparición de prácticas no tradicionales como las “suplencias”, y las tensiones entre la propiedad colectiva de la tierra y las aspiraciones de titulación individual.

Dinámicas y Estructuras de Reciprocidad en el Sistema de Autoridad y Organización Política (Generación de Valores Humanos y Unión de las Comunidades)

Este acápite se sumerge en el análisis de las estructuras y dinámicas de reciprocidad (Temple, 2012), que configuran el sistema de autoridad y la organización política de las comunidades de la Central Regional. Este análisis se basa en observaciones participantes realizadas entre 2012 y 2015 en “eventos orgánicos” de la Central Regional y sus Subcentrales, un período clave previo a la transición de las comunidades a Autonomía Indígena Originario Campesina (AIOC).

El objetivo es identificar y describir las diferentes estructuras de reciprocidad presentes en estos eventos, analizando cómo estas estructuras no solo facilitan intercambios, sino que son matrices fundamentales para la generación de valores humanos y sentimientos que unen a las comunidades. Sin embargo, también se examina el riesgo de “alienación de la reciprocidad” (Sabourin, 2012), cuando la lógica del intercambio capitalista o la formalización burocrática se imponen sobre las dinámicas relacionales propias de la reciprocidad. A continuación, se muestran estos elementos.

a) Códigos de Reciprocidad

El “Código de Reciprocidad” encarna el conjunto no escrito, pero profundamente arraigado, de principios, valores y normas de comportamiento que rigen las interacciones recíprocas dentro de una comunidad. Este código surge de la conciencia afectiva compartida generada a través de repetidos compromisos en diversas estructuras de reciprocidad antropológica. La justicia comunitaria emerge orgánicamente de esta experiencia vivida de reciprocidad, reflejando los valores éticos y las normas de comportamiento que gobiernan las interacciones (Temple, 2012).

Ejemplos de estos “códigos de reciprocidad” observados en los “eventos orgánicos” de las comunidades de la Central Regional incluyen:

- El código para el manejo de faltas y deudas a través de la Justicia Comunitaria. En el Congreso ordinario de la Subcentral 1 (5-X-2013), la discusión sobre las deudas y multas del secretario de actas de una

comunidad, generó debate sobre cómo abordar el problema a través de las “instancias orgánicas” y la “justicia comunitaria”, así como la necesidad de crear una “justicia mayor” con oficina y depósito para sanciones.

- El código de obligación de participación en el Trabajo Comunal. En el Ampliado de la Subcentral 2 (12-X-2013), se mencionó la realización de “trabajo comunal haciendo los muros de contención” para mejorar el camino, lo que refleja la expectativa de contribución a proyectos que benefician a toda la comunidad.

- El código de autoridad de la “Asamblea” y la obediencia a sus mandatos. El Ampliado de la Subcentral 3 (19-VII-2014) ilustra cómo la asamblea general es la máxima instancia de autoridad y sus decisiones (“mandatos”) generan una obligación para los dirigentes y miembros de la comunidad de cumplirlas. En este evento los asistentes señalaron que la entidad políticamente máxima es la “Central Regional”, lo que subraya la existencia de una estructura organizativa reconocida que opera bajo sus propios códigos de gobernanza.

b) Situaciones de Reciprocidad en los Eventos Orgánicos

Los eventos orgánicos son espacios cruciales donde se manifiestan diversas situaciones de reciprocidad. A continuación, detallamos estas situaciones después de un análisis detallado de las observaciones participantes en estos eventos:

- El Ampliado como Espacio de Reciprocidad. La participación y el diálogo de los comunarios en estos eventos son fundamentales para la organización interna y el mantenimiento de la comunidad. El incumplimiento de roles representa una ruptura en esta reciprocidad.

- Rendición de Cuentas de Dirigentes. Estos presentan informes sobre su gestión (acto de dar), y las bases los evalúan y comentan (acto de recibir y corresponder), lo que refuerza la confianza mutua y la responsabilidad.

- Gestión de Faltas y Deudas. La aplicación de multas por inasistencia o incumplimiento funciona como una compensación para restaurar el

equilibrio y reforzar la importancia de la participación, manteniendo el código de reciprocidad.

- Trabajo Comunitario y Proyectos. La contribución colectiva de esfuerzo y recursos para proyectos comunitarios, como la construcción de muros de contención, ilustra la solidaridad y el beneficio compartido.

- Educación y Desarrollo de Capacidades. Instituciones como el Centro Técnico y el Internado Rural que existen en la región, operan como estructuras recíprocas al invertir en la formación de miembros, con la expectativa de que estos retribuyan a la comunidad con sus habilidades.

- Relaciones Externas a la Central Regional. La interacción con entidades gubernamentales u ONGs para obtener apoyo o compartir conocimientos (ej. uso de tractor, informes sobre autonomía) también muestra dinámicas recíprocas.

Aunque la reciprocidad negativa (Temple, 2012) en el sentido de venganza sangrienta no se hace evidente, la gestión de conflictos internos (multas, críticas) sí muestra mecanismos para mantener la cohesión frente a incumplimientos.

c) Estructuras de Reciprocidad en “Eventos Orgánicos”

La teoría de la reciprocidad (Temple, 2012), distingue varias estructuras que se observan en los eventos de las comunidades de la Central Regional:

- Estructura de Reciprocidad Centralizada (Redistribución). Implica un centro hacia el cual convergen bienes o información para luego distribuirse a la periferia (Temple, 2012). Ejemplos incluyen la distribución del presupuesto de coparticipación que llega a la Subalcaldía, la rendición de cuentas de los dirigentes a la asamblea, la administración de recursos y maquinarias, y la aplicación de multas y sanciones por parte de la organización.

- Estructura Binaria (Bilateral). Representa interacciones directas “cara a cara” o entre dos grupos (Temple, 2012). Se observa en los debates

directos entre dirigentes y bases, así como en los préstamos de dinero o recursos entre subcentrales.

- Estructura de Reciprocidad Productiva. Se refiere a la solidaridad, el esfuerzo colectivo y la ayuda mutua en trabajos que benefician a la comunidad (Temple, 2012). El trabajo comunal (muros de contención, construcción de canchas) es un claro ejemplo.

- Sistema Vindicatorio (dentro de la Reciprocidad Negativa). Gestiona, controla o intenta resolver conflictos internos (Temple, 2012). Se manifiesta en la aplicación de multas por inasistencia y la discusión sobre la necesidad de control social para mantener el cumplimiento de obligaciones.

- Estructura Trinaria / Cuatripartita (Multinivel). Involucra tres o más partes en una relación recíproca (Temple, 2012). La organización jerárquica de Sindicato → Subcentral → Central Regional → Subalcaldía implica una reciprocidad compleja donde los flujos de información, decisiones y recursos se dan en múltiples direcciones y entre diferentes niveles.

Estas estructuras no son meros mecanismos de “don” y “contradon”, sino matrices que generan los valores, la conciencia colectiva y la propia existencia de la comunidad como entidad organizada.

d) Creación de Valores Humanos

La teoría de la reciprocidad postula que las estructuras de reciprocidad son fundamentales para la génesis de la conciencia humana, el sentido, y los valores éticos y sentimientos. Esta generación ocurre a través de la interacción de la energía psíquica, que produce una “conciencia afectiva compartida” (el Tercero Incluido) (Temple, 2012).

- La Estructura del Trabajo Comunal y Colectivo. Al implicar la contribución de múltiples individuos a un objetivo común sin expectativa de retorno inmediato individual, genera solidaridad, cohesión social y sentido de responsabilidad colectiva. Ejemplos como la construcción de muros de

contención o el concepto de “trabajar por nuestros hijos” extienden esta solidaridad a futuras generaciones.

- La Estructura Educativa (Centro Técnico e Internado). Al proveer oportunidades de formación, estas estructuras generan compromiso, desarrollo comunitario y orgullo. La comunidad invierte en la formación de jóvenes para que puedan servirla, con la expectativa de que estos retribuyan con sus habilidades, fomentando la “valoración por la educación” como pilar del progreso colectivo.

- La Estructura de la “Asamblea”. Los eventos orgánicos actúan como estructuras de reciprocidad que fomentan la unidad, el entendimiento mutuo, el respeto y la responsabilidad orgánica. Son vistos como una “escuela de formación comunal” donde se construye una conciencia afectiva compartida y se superan conflictos a través de la comunicación, manifestando la “Palabra de Unión” (Temple, 2012).

- La Estructura de Liderazgo y Cargos. La asignación de cargos implica una reciprocidad donde el líder recibe confianza y asume responsabilidades y compromiso por el bien común. Esta interacción puede generar valores de dedicación, pero también expone a sentimientos como la duda o el miedo debido a las exigencias del “servicio a la comunidad”.

- Estructuras para Enfrentar Desafíos. La acción colectiva frente a amenazas (climáticas, productivas, políticas) fortalece la resiliencia y la identidad colectiva. La búsqueda de soluciones como el relacionado a la Organización Económica Comunitaria (OECOM) presente en una Subcentral, o la defensa de la producción agroecológica frente a productos industriales genera un fuerte sentimiento de autodeterminación e identidad.

e) Alienación de la Reciprocidad

La alienación de la reciprocidad ocurre cuando la lógica relacional y generadora de valor de la reciprocidad es subsumida o destruida por la lógica del intercambio capitalista, el interés privado o la administración burocrática. Es una pérdida de la conexión con el “tercero incluido” (la

conciencia afectiva compartida, el ser social) generado por la reciprocidad (Sabourin, 2012).

- La Gestión de “Deudas” y “Multas” en términos monetarios y la necesidad de “recuperar lo que es de la organización”. La intrusión de la lógica monetaria y la noción de “deuda” (como saldo cuantificable) en la organización comunitaria se acerca a una lógica de cuenta y propiedad del intercambio mercantil. Reducir las obligaciones o faltas a un monto monetario puede oscurecer las relaciones interpersonales y los valores éticos subyacentes, lo que representa un “quid-pro-quo” (Temple, 2012), donde la lógica capitalista se confunde o impone sobre la reciprocidad.

- La Propuesta de crear una “Justicia Mayor” con una “oficina y depósito para las sanciones”. La formalización e institucionalización de la justicia con elementos físicos y burocráticos (oficina, depósito) puede alienar el proceso de justicia de sus raíces relacionales y afectivas. La justicia corre el riesgo de convertirse en un procedimiento administrado, distanciándose de ser una experiencia viva de reequilibrio relacional entre sujetos, lo que también es una manifestación de “quid-pro-quo”.

En resumen, el sistema de autoridad y poder en las comunidades de la Central Regional, sustentado en su estructura sindical y manifestado en sus eventos orgánicos, opera a través de complejas estructuras de reciprocidad esenciales para la auto-organización y la cohesión social. No obstante, enfrenta el desafío constante de integrar las necesidades de administración formal y gestión económica con el mantenimiento de sus fundamentos recíprocos, lidiando con el riesgo de alienación que puede desvirtuar la naturaleza relacional y ética de su sistema de poder y organización.

Cambios en el Sistema de Autoridad y Poder Tradicional de las Comunidades de la Central Regional

Este acápite se dedica a describir las transformaciones percibidas por los habitantes en el sistema de autoridad y poder de la Central Regional. Antes de que las comunidades se convirtieran en AIOC (entre 2013 y 2015), los dirigentes y comunarios percibieron varios cambios en la organización sindical. Factores como la migración y la doble residencia influyeron en la organización comunal; y cómo el trabajo de organizaciones externas,

aunque bien intencionado, pudo haber contribuido a la formación de élites y a la erosión de la comunalidad.

Los comunarios percibían que a los jóvenes no les interesaba la organización sindical. Se temía que los mayores siempre ocuparan los cargos y que, al final, las organizaciones y sindicatos pudieran desaparecer. Esta situación generaba un “bache intergeneracional”, donde los jóvenes priorizaban la “plata” (el dinero), y proyectos de vida fuera de las comunidades, debilitando los lazos comunitarios y la defensa territorial.

También percibían que la migración, tanto definitiva como estacional (hacia el Chapare, Isiboro Sécore o Ayopaya), llevaba a retornar esporádicamente a las comunidades de origen solo para no perder sus tierras; siendo que sus hijos a menudo perdían el vínculo con la tierra y, por ende, con el sindicato y la comunidad.

Los dirigentes antiguos percibían que los ampliados y congresos se realizaban con mucha prisa, sin la profundidad de debate y la generación de ideas que solían tener. Se lamentaba que ya no se sacaban “leyes propias” y que los dirigentes terminaban borrachos al día siguiente, lo que impedía un avance efectivo y el control social de las bases. Lo que muestra un deterioro de los espacios deliberativos.

Respecto al proceder de las “autoridades comunales” respecto a las “bases”, se observó la introducción de multas económicas como forma de sanción, lo que generaba conflictos y debates sobre su aplicación. Algunos dirigentes, incluso, sugerían usar a la “policía sindical” para forzar el pago de deudas.

Respecto a los cambios en las “autoridades comunales”, se advirtió que las ONGs, al formar jóvenes líderes y técnicos para el municipio, inadvertidamente contribuyeron a la constitución de una élite de dirigentes en la región. Esta élite, ligada a las familias de poder, comenzó a ocupar cargos en los sindicatos, subcentrales, la Central Regional e incluso en el Municipio.

Se pudo advertir que estas autoridades al insertarse en la lógica de la administración pública y relacionarse con élites burocráticas regionales (especialmente del MAS), descuidaron su función de velar por las comunidades y perdieron su “horizonte político ideológico, del control del territorio”. La nueva vida como servidores públicos, con dinero y

burocracia, los llevó a “otro tipo de intereses” y a alejarse del compromiso de reciprocidad con la comunidad; buscando beneficios personales o partidistas. Incluso, algunos migraron definitivamente a centros urbanos o al Chapare.

La formación de esta élite burocrática y su inserción en el aparato estatal impidieron que las bases ejercieran un control social efectivo sobre las mismas, e hicieron que estas autoridades se alejaran de los intereses comunitarios.

Esta élite de dirigentes, en un contexto de ascenso del partido MAS al poder (con la creencia de que los indígenas estaban en el poder), llegó a volverse contra las ONGs que los habían formado, lo que llevó a la ONG más antigua a retirarse de las comunidades el 2008.

La priorización de lo técnico y burocrático, junto con la cooptación, está desgastando los espacios de comunalidad y la función de los eventos orgánicos como “escuelas de formación comunal”.

Los cambios en el sistema de autoridad y poder percibidos por los comunarios, afectaron directamente las “estructuras de reciprocidad” que son matrices para la generación de valores humanos y la unión de las comunidades (Temple, 2012). Se constató un riesgo de “alienación de la reciprocidad” (Sabourin, 2012), que ocurre cuando la lógica relacional propia de la reciprocidad es subsumida por la lógica del intercambio, el interés privado o la burocracia.

La prisa en la realización de los eventos orgánicos, la falta de debate profundo y la monetización de las multas, están llevando a un deterioro de los espacios donde tradicionalmente se construía la conciencia afectiva compartida y se generaban valores.

La propuesta de crear una “justicia mayor” con oficina y depósito para sanciones, así como la gestión de faltas y deudas en términos puramente económicos, está reduciendo “las obligaciones” a un monto cuantificable, oscureciendo las relaciones interpersonales y los valores éticos subyacentes. Esto se asemeja a una lógica de “quid-pro-quo” (entender una cosa por su contrario) (Temple, 2012) donde la lógica del intercambio se impone sobre la reciprocidad.

La prioridad de los jóvenes por la “plata” y los proyectos de vida fuera de las comunidades, junto con la orientación instrumental de los líderes en la administración pública, demostró una reducción de la visión política a cuestiones puramente económicas.

Los líderes formados que entraron en la administración pública perdieron su “horizonte político ideológico, del control del territorio”, lo que es una manifestación de cómo la racionalidad instrumental del Estado o el mercado puede desplazar la lógica relacional y ética de la reciprocidad.

La suma de estos factores (interés económico, líderes descomprometidos, formalización, menor participación) está conduciendo a la merma de los “procesos de comunalidad”, que es el sentido mismo de vivir y construir juntos, afectando la esencia de la identidad y cohesión de la comunidad (Martinez, 2009).

En síntesis, la entrada de lógicas externas (el mercado, la administración pública) distorsiona las bases relacionales y éticas de la reciprocidad en las comunidades de la Central Regional, lo que amenaza con desvirtuar su sistema de poder y organización e impulsa a una “alienación de la reciprocidad”.

4. Discusión

El presente estudio se propuso caracterizar el sistema de autoridad y poder en las comunidades de la Central Regional, enfocándose en la asamblea como instrumento deliberativo y en los códigos y estructuras de reciprocidad que lo sustentan, al tiempo que analizaba las transformaciones generadas por factores externos. Los resultados de esta investigación no solo confirman la pertinencia del marco teórico adoptado, que combina el “Sistema Comunal” de Patzi y la “Teoría de la Reciprocidad” de Temple, sino que también ofrecen matices y validaciones empíricas a la propuesta de un modelo teórico propio.

En primer lugar, la descripción del sistema de autoridad y poder en la Central Regional resalta la centralidad de la “Asamblea” como máxima instancia de decisión y espacio fundamental para la formación de dirigentes y el establecimiento de normas comunales. Este hallazgo se alinea directamente con la conceptualización de (Patzi, 2009) sobre la “gestión política comunal”, donde el poder reside en la colectividad y el

representante es un portavoz revocable cuya autoridad se basa en el servicio a la comunidad y la obligación, no en la voluntad propia o la búsqueda de ganancia. La concepción del rol del dirigente como un “servicio a la comunidad” y la importancia de la toma de decisiones con la colectividad reflejan fielmente los principios de la gestión política comunal de Patzi. Además, el control férreo de la organización sindical sobre el acceso a la tierra subraya la conexión indisoluble entre la gestión económica y política, tal como Patzi (2009) sostiene que la organización económica es el sustento de la esfera política. Desde la perspectiva de la comunalidad, como la describe (Martinez, 2009), la participación en el sistema de poder comunal y la obligación de asumir cargos son esenciales para ser miembro pleno con derechos, lo que es consistente con la dinámica observada en la Central Regional.

En segundo lugar, el análisis detallado de las “estructuras de reciprocidad” en los eventos orgánicos de la Central Regional valida la relevancia de la Teoría de la Reciprocidad de Dominique Temple. Los “códigos de reciprocidad” observados, así como la manifestación de diversas estructuras (centralizada, binaria, productiva, vindicatoria y multinivel), demuestran cómo estas interacciones son “matrices fundamentales para la generación de valores humanos y sentimientos que unen a las comunidades”. La participación en el trabajo comunal genera solidaridad y responsabilidad colectiva, y la asamblea misma se percibe como una “escuela de formación comunal” donde se construye una “conciencia afectiva compartida”. Estos resultados corroboran la idea de Temple sobre el “Tercero Incluido”, esa conciencia afectiva compartida que emerge de la “lógica dinámica de lo contradictorio” y que es la génesis de valores como la amistad, la confianza, la justicia y la responsabilidad. La propuesta del artículo de incorporar las “relaciones de reciprocidad” como una “gestión social” dentro del núcleo del “sistema comunal” de Patzi se ve fortalecida por estos hallazgos, ya que demuestra empíricamente cómo estas relaciones son elementos fundamentales que caracterizan y cohesionan a las sociedades indígenas. Este enfoque corrige la visión inicial de Patzi que las situaba en el “entorno interno”, argumentando que su ubicación en el “sistema” es crucial dado que un cambio o ruptura en ellas afectaría directamente al “sistema comunal”.

Finalmente, los resultados sobre los “cambios y desafíos” que enfrenta el sistema de autoridad y poder tradicional son cruciales para entender las presiones externas y la “alienación de la reciprocidad”. La migración, la

constitución de una élite de dirigentes formados por ONGs, y su inserción en la lógica de la administración pública y el mercado han tergiversado los mecanismos de construcción de comunalidad. Esta situación ha llevado a un deterioro de los espacios deliberativos, una formalización y monetización de la justicia comunitaria, y una pérdida del “horizonte político ideológico, del control del territorio”. Estos fenómenos se explican de manera contundente a través del concepto de “alienación de la reciprocidad” de (Sabourin, 2012), que ocurre cuando la lógica relacional propia de la reciprocidad es subsumida por la lógica del intercambio capitalista, el interés privado o la administración burocrática, perdiendo la conexión con el “Tercero Incluido”. La introducción de multas económicas y la propuesta de una “justicia mayor” con oficina y depósito son ejemplos claros de cómo la lógica del “quid-pro-quo” (intercambio) se impone sobre la reciprocidad.

La preocupación por la falta de interés de los jóvenes, quienes priorizan la “plata” y proyectos de vida individuales, así como el debilitamiento del control social sobre los dirigentes cooptados, se traduce en una erosión de la “comunalidad”. Esto concuerda con la visión de Martínez Luna (2009) al señalar que la comunalidad es el sentido mismo de vivir y construir juntos, afectando la esencia de la identidad y cohesión de la comunidad. Mientras Patzi (2009) sugiere que el sistema comunal es abierto a su entorno externo y puede incorporar elementos de la modernidad sin afectar su núcleo, los resultados del presente estudio demuestran que la entrada de lógicas externas como el mercado y la administración pública sí “distorsiona fundamentalmente las bases relacionales y éticas de la reciprocidad”, amenazando con desvirtuar su sistema de poder y organización. Esto refuerza la necesidad de ubicar la reciprocidad como un componente central del sistema, y no como parte del entorno, como propone nuestro modelo teórico, puesto que su alteración repercute directamente en la vitalidad y coherencia del sistema comunal.

En síntesis, la investigación no solo describe y caracteriza el sistema de autoridad y poder de la Central Regional, sino que, a través de la articulación del “Sistema Comunal” de Patzi y la “Teoría de la Reciprocidad” de Temple, y la reformulación de las “relaciones de reciprocidad” como “gestión social” dentro del sistema, logra explicar la formación de comunalidad y los complejos procesos de cambio. Los hallazgos subrayan la vulnerabilidad de las estructuras recíprocas ante la penetración de lógicas externas, confirmando la relevancia de la “alienación de la reciprocidad” para

comprender la erosión de la comunalidad y la necesidad de proteger estos fundamentos relacionales para la pervivencia de los sistemas comunales.

Conclusiones y Recomendaciones

La investigación caracteriza el sistema de autoridad y poder en las comunidades de la Central Regional, destacando la “Asamblea” como el principal instrumento deliberativo y el rol del dirigente como un servicio a la comunidad, con un férreo control de la organización sindical sobre el acceso a la tierra.

Las estructuras de reciprocidad (centralizada, binaria, productiva, vindicatoria y multinivel) son fundamentales, actuando como matrices esenciales para la generación de valores humanos, la cohesión social y una “conciencia afectiva compartida” (el “Tercero Incluido”) que une a las comunidades. El estudio propone integrar estas relaciones de reciprocidad como “gestión social” dentro del “sistema comunal”.

El sistema tradicional de autoridad y poder está experimentando cambios significativos y una alienación de la reciprocidad. Factores como la migración, la formación de élites de dirigentes por ONGs y su inserción en lógicas de la administración pública y el mercado, tergiversan los mecanismos de construcción de comunalidad.

Estos cambios se manifiestan en el deterioro de los espacios deliberativos, la formalización y monetización de la justicia comunitaria, la pérdida del compromiso recíproco y la erosión de la “comunalidad”, lo que amenaza con desvirtuar las bases relacionales y éticas de este sistema de poder y organización.

El presente artículo, a pesar de su detallada caracterización del sistema de autoridad y poder, posee limitaciones claras relacionadas con su alcance y periodo de análisis, ya que es una síntesis de una obra mayor.

El artículo constituye únicamente una *parte* de una tesis doctoral más extensa. Su objetivo se limita a analizar el sistema de autoridad y poder de las comunidades de la Central Regional en relación con la reciprocidad y la construcción de comunalidad. De hecho, el artículo solo aborda la primera de las cuatro unidades de análisis exploradas en la tesis completa: el sistema tradicional de poder y autoridad.

Respecto a las limitaciones temporales, el análisis del sistema de autoridad y de las estructuras de reciprocidad se basan fundamentalmente en observaciones participantes realizadas entre 2013 y 2015. Este periodo es crucial porque fue *previo* a la constitución de las comunidades como Autonomía Indígena Originario Campesina (AIOC). Por lo tanto, el artículo describe los cambios y transformaciones percibidas antes de que la AIOC estuviera plenamente implementada, dejando un vacío sobre los efectos posteriores a su formalización (2017 en adelante).

Respecto a restricciones metodológicas, aunque la tesis doctoral completa se apoyó en múltiples técnicas (observación participante, entrevistas en profundidad, revisión documental y multimedios), el artículo centra su análisis en la caracterización del sistema tradicional de poder y autoridad, dejando a las unidades de análisis más complejas para la tesis completa.

Respecto a temas pendientes y futuros estudios, la investigación realizada abre futuros estudios, muchos de los cuales ya son parte del objetivo de la tesis doctoral matriz, pero requieren una publicación o análisis dedicado para revelar sus implicaciones completas:

El tema más relevante que queda pendiente para futuros estudios es analizar la incidencia de instituciones estatales (el Distrito Indígena y la Autonomía Indígena Originaria) en el sistema de autoridad y poder y en la construcción de comunalidad en la Central Regional (cubriendo el periodo 2013-2021).

Este análisis pendiente se puede desagregar en las siguientes unidades de análisis que no fueron cubiertas en el presente artículo:

- Gestión del Distrito Indígena: Estudiar cómo se manejó la gestión del Distrito Indígena y su influencia en las dinámicas de poder.
- Gestión de la OECOM: Analizar la Gestión de la Organización Económica Comunitaria (OECOM), incluyendo el proceso de quiebre de la microempresa que operaba en una subcentral.
- Transición a la AIOC: Investigar la unidad de análisis de la “Transición de las comunidades de la Central Regional a Autonomía Indígena Originaria Campesina” (AIOC), proceso que fue caracterizado mediante

observación participante en eventos clave posteriores al periodo principal de observación del artículo (2018).

- El artículo identifica y teoriza la tendencia a la “alienación de la reciprocidad” como un proceso de distorsión de las bases relacionales y éticas del sistema comunal. Los temas pendientes en este ámbito incluyen:

- Estudiar las consecuencias a largo plazo de la formalización y monetización de la justicia comunitaria (el uso de multas económicas y la propuesta de una “justicia mayor” con oficina y depósito). Es necesario investigar cómo esta lógica del “quid-pro-quo” (intercambio mercantil) erosiona la conexión con el “Tercero Incluido” y la conciencia afectiva compartida, pilares de la comunalidad.

- Investigar el impacto sostenido del deterioro de los eventos orgánicos (ampliados y congresos) en la capacidad de las comunidades para generar “leyes propias” y mantener el control social, un fenómeno ya percibido por los dirigentes antiguos.

- Futuros estudios deben profundizar cómo la élite de dirigentes, formada por ONGs e insertada en la administración pública y el mercado, continúa descuidando sus responsabilidades y cómo la pérdida de su “horizonte político ideológico, del control del territorio” afecta la defensa y cohesión territorial de la Central Regional.

- Analizar el “bache intergeneracional” observado, donde los jóvenes priorizan la “plata” (dinero) y proyectos individuales fuera de la comunidad, y cómo esto afecta la obligación de asumir cargos y la pervivencia de la organización sindical.

Finalmente, el artículo propuso un modelo teórico propio al integrar la reciprocidad como “gestión social” en el núcleo del “sistema comunal” de Patzi, corrigiendo la visión que la situaba en el “entorno interno”. El desarrollo pendiente es la validación empírica completa de este modelo, utilizando las unidades de análisis restantes de la tesis para demostrar cómo la alteración de la gestión social (la reciprocidad) repercute directamente en la vitalidad y coherencia de las gestiones económica y política del sistema comunal.

Referencias bibliográficas

- Fuente, M. (2012). *La comunalidad como base para la construcción de resiliencia social ante la crisis civilizatoria*. POLIS. Revista de la Universidad Bolivariana, 195-2017.
- Gonzales, S., & Uribe, L. (2023). *Sobre el concepto de comunidad: Latour, Esposito y Maffesoli*. EIDOS (40), 11-31.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca*. La Nueva Educación Comunitaria y su Contexto. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado / Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca / CEEESCI/ Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Martinez, J. (2009). *Eso que llaman Comunalidad*. Culturas Populares, CONACULTA/Secretaria de Cultura, Gobierno de Oaxaca/ Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, AC.
- Medina, J. (2017). *Tanto lo uno como lo otro: la lógica del Vivir Bien*. En K. De Munteer, J. Michaux, & G. Pauwels, Ecología y reciprocidad: (Con) vivir Bien, desde contextos andinos. Cepa / Plural editores.
- Michaux, J. (2020). *Los contextos del estudio de la reciprocidad: ¿quienes hablan y cómo de la reciprocidad en Bolivia y más allá? Curso educación, territorio y reciprocidad*. UNSS / FHycE / Departamento Técnico Pedagógico / CREAM.
- Patzi, F. (2009). *Sistema Comunal*. Una alternativa al sistema liberal. Editorial Vicuña.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes. La Muralla.
- Roth-Eichin, N. (2022). *Los estudios de caso único en la investigación social y organizacional: avanzando hacia la comprensión de sus aspectos epistemológicos y metodológicos*. Revista de liderazgo educacional (2), 9-31.
- Sabourin, E. (2012). *Campesinos, mercados y políticas públicas: una lectura por la reciprocidad*. hal.archives-ouvertes

- Sánchez-Antonio, J. (2021). *Genealogía de la Comunalidad Indígena: Descolonialidad, Transmodernidad y Diálogos Inter-Civilizatorios*. Latin American Research Review 56(3), 696 - 710.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Temple, D. (2012). *Reciprocidad*. <http://dominique.temple.free.fr>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (s/f). *Los pueblos indígenas de México*. 100 preguntas. ¿Qué es la comunalidad indígena?. https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=3
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and Methods*. Sage Publications, Inc.

Violencia de pareja en espacios universitarios bolivianos

Relationship violence in bolivian university environments

Juan Pablo Mollo-Torrico¹

Felix Felipe Soto Garnica²

Christian A. La Torre R.³

Luis Enríquez⁴

Recibido: 17 de junio del 2025. Aprobado: 11 de diciembre del 2025.

Resumen

Este artículo aborda la violencia de pareja en contextos universitarios, entendida como un fenómeno que va desde formas sutiles de control

1 Boliviano, Doctor en psicología. Docente de posgrado en universidades públicas y privadas. Investigador adscrito al instituto de investigaciones de la FHCE de Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, email: juanpablomollot@icloud.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3709-0631>

2 Boliviano, Licenciado en psicología clínica. Licenciado en psicología, maestrante en clínica psicoanalítica. Docente universitario (Univalle, Unifranz, Unicen y Universidad Privada Domingo Savio), Cochabamba, Bolivia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7609-6300>

3 Boliviano, Licenciado en psicología clínica. Docente de pregrado: Universidad del Valle (UNIVALLE), Universidad Franz Tamayo (UNIFRANZ), Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Docente de posgrado: Universidad Privada Abierta Latinoamericana (UPAL). Docente del Departamento de Psicoanálisis de la UPAL. Miembro bc de la Nueva Escuela Lacaniana (NEL). Consultor externo del Programa Terapéutico para Varones que ejercen violencia (PTV) y en el Centro de Atención a la Mujer (CAM), Cochabamba, Bolivia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5119-1941>

4 Boliviano, Licenciado en psicología social. Coordinador del programa de Ciencias de la Actividad física y del deporte UMSS, Cochabamba, Bolivia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6102-8134>

e insulto hasta coerción sexual, con impacto directo en el bienestar psicoemocional y el desempeño académico. El problema central radica en su subregistro, la persistencia de estereotipos de género y la insuficiente detección temprana, lo que dificulta diseñar respuestas institucionales efectivas e inclusivas. Metodológicamente, se desarrolla un estudio descriptivo de corte transversal con estudiantes universitarios/as, empleando instrumentos ad hoc y estandarizados, muestreo aleatorio cuando fue posible y por conveniencia en escenarios con restricciones; se resguardaron consentimiento informado, confidencialidad y protección de datos. El artículo se estructura en cuatro apartados: (1) marco conceptual y evidencia previa; (2) metodología y consideraciones éticas; (3) resultados y análisis; y (4) discusión, implicaciones y recomendaciones para la política universitaria. Los resultados muestran que, si bien la mayoría no reporta violencia física, emerge una proporción no trivial de maltrato psicológico y presión sexual; se observan síntomas de ansiedad, irritabilidad, llanto frecuente, fatiga, y en un subgrupo indicadores compatibles con depresión (ideación suicida, anhedonia, alteraciones de sueño/apetito). Se concluye que se requieren intervenciones preventivas multinivel, atención informada en trauma y protocolos institucionales con perspectiva de género que contemplen también la victimización masculina y aseguren rutas de denuncia seguras y efectivas.

Palabras clave: violencia de pareja; universidad; género y poder; prevención y atención; protocolos institucionales.

Abstract

This article addresses intimate partner violence in university settings, understood as a phenomenon that ranges from subtle forms of control and insults to sexual coercion, with a direct impact on psychoemotional well-being and academic performance. The central problem lies in its underreporting, the persistence of gender stereotypes, and insufficient early detection, which makes it difficult to design effective and inclusive institutional responses. Methodologically, a descriptive cross-sectional study was conducted with university students, using ad hoc and standardized instruments, random sampling when possible, and convenience sampling in restrictive settings. Informed consent, confidentiality, and data protection were maintained. The article is structured into four sections: (1) conceptual framework and prior evidence; (2) methodology and ethical

considerations; (3) results and analysis; and (4) discussion, implications, and recommendations for university policy. Results: While most do not report physical violence, a non-trivial proportion of psychological abuse and sexual pressure emerges. Symptoms of anxiety, irritability, frequent crying, and fatigue were observed, and in a subgroup, indicators compatible with depression (suicidal ideation, anhedonia, sleep/appetite disturbances). It is concluded that multilevel preventive interventions, trauma-informed care, and institutional protocols with a gender perspective are required, which also consider male victimization and ensure safe and effective reporting channels.

Keywords: Intimate partner violence; university; gender and power; prevention and care; institutional protocols.

Introducción

La violencia es un fenómeno que ha estado presente en todas las sociedades a lo largo de la historia. Desde las civilizaciones más antiguas hasta las modernas, sus formas de manifestación han sido diversas y cambiantes. Según Han (2022), en épocas pasadas la violencia tenía un carácter público y estaba vinculada al poder y la tiranía, siendo exhibida como un medio de dominación. En la actualidad, esta pierde legitimidad y se traslada del ámbito público y social al privado e íntimo.

Dentro de este espacio privado, la relación de pareja se convierte en un lugar prioritario donde la violencia se manifiesta. Aunque históricamente la violencia ha sido explícita en cuanto a su impacto destructivo hacia la otredad, Han (2022) argumenta que la violencia y el poder se utilizan como estrategias para neutralizar aquello que se percibe como inquietante en la otredad.

Esta transformación de la violencia, de lo público a lo privado, contrasta con las políticas contemporáneas que buscan erradicarla mediante eslóganes como violencia cero. Aunque estas medidas pretenden eliminar la violencia en todas sus formas, también destacan cómo esta se refugia en espacios donde el control social es limitado. En el ámbito privado, la violencia de pareja se manifiesta de diversas formas: física, psicológica, económica, doméstica, de género y colectiva (Organización Mundial de la Salud, 2002).

Las estadísticas reflejan que las relaciones de pareja son el contexto con mayores índices de violencia. Por ello, a nivel internacional, las políticas gubernamentales han impulsado la creación de instituciones multidisciplinarias para atender a las víctimas de violencia familiar, aunque estas intervenciones suelen producirse después de que los actos violentos han ocurrido.

Cada época moldea las características sociales y personales que determinan lo que se considera violencia. Por ejemplo, en Latinoamérica y el Caribe, la violencia contra las mujeres representa un problema de salud pública de proporciones epidémicas. Guedes, García-Moreno y Bott (2014) presentan un análisis comparativo sobre este fenómeno en América Latina. El estudio, realizado entre 2003 y 2009 en 12 países de la región, incluyó mujeres de entre 15 y 49 años, casadas o que alguna vez estuvieron unidas. Las muestras variaron entre 3,568 mujeres en Haití (2005-2006) y 37,597 en Colombia (2005). Sin embargo, las autoras advierten que los resultados no reflejan completamente la realidad, debido al temor y la vergüenza de las mujeres entrevistadas, así como a la formación y capacidad de las entrevistadoras para recabar datos sensibles.

Los hallazgos muestran que la prevalencia de violencia no siempre está relacionada con factores económicos o educativos. A pesar de ello, las mujeres con niveles más altos de riqueza e instrucción presentaron una menor prevalencia de violencia física o sexual por parte de sus parejas (Guedes, García-Moreno y Bott, 2014).

Un hallazgo relevante relacionado con la escolaridad como factor de protección frente a la violencia hacia las mujeres es que esta disminuye en niveles más altos de instrucción. Sin embargo, la violencia presenta un incremento en niveles intermedios de educación y es menor en mujeres con bajos niveles educativos. Según Jewkes (2002), este fenómeno podría explicarse porque las mujeres están en mayor riesgo en comunidades donde las relaciones de género están en transición. La violencia hacia las mujeres genera consecuencias graves, como lesiones físicas, ansiedad, angustia e intentos de suicidio. Estos efectos no solo impactan el ámbito de la salud, sino también el económico, ya que estas mujeres tienden a volverse improductivas, representando un gasto adicional para los estados.

Asimismo, la prevalencia de violencia es significativamente mayor entre las mujeres que tuvieron hijos a edades tempranas, que poseen

un mayor número de hijos o cuyos embarazos fueron no deseados o no planificados. Las autoras sostienen que las políticas de salud reproductiva deben incorporar explícitamente la problemática de la violencia, aunque la naturaleza de ese vínculo aún no está plenamente dilucidada. Además, sigue pendiente analizar cómo la violencia física o sexual en la adultez se relaciona con experiencias de violencia sexual en la infancia, considerando que muchas entrevistadas señalaron que su primera relación sexual fue forzada o se produjo bajo presión.

Un patrón recurrente es que la violencia se presenta con mayor frecuencia en mujeres que crecieron en familias donde los padres agredían a las madres. Este fenómeno es especialmente prevalente en zonas rurales. A pesar de ello, muchas mujeres resisten la intervención de terceros, normalizando la violencia como un asunto privado y familiar.

Las autoras concluyen con recomendaciones orientadas a la prevención, destacando la necesidad de establecer leyes y políticas públicas que aborden la violencia de manera integral.

Por otro lado, el estudio de Yugueros (2014) propone un enfoque metodológico para abordar este fenómeno desde una perspectiva multidisciplinaria. Además, el autor distingue entre violencia de género y violencia doméstica, resaltando que la violencia de género no se limita a las relaciones de pareja ni a un espacio específico. Yugueros (2014) señala que los conceptos de violencia de género y violencia contra las mujeres son sinónimos, y que esta tipología no se circunscribe a un lugar determinado donde se producen las conductas violentas. También excluye los casos de violencia hacia mujeres en relaciones no heterosexuales y no cisgénero.

El análisis se basa en dos vectores: el instrumental, que examina las motivaciones y objetivos detrás de la conducta violenta (Lorente, 2004, como se cita en Yugueros, 2014), y el emocional, que aborda las emociones asociadas, como la rabia, el odio o incluso la alegría al cometer el acto. Yugueros (2014) concluye que la violencia contra la mujer es todo acto basado en su pertenencia al sexo femenino, que cause daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, incluyendo amenazas, coacción o privación arbitraria de libertad, tanto en la vida pública como privada.

El trabajo de Miari y Regojo (2022) explora las características de las mujeres que consultan en un servicio de urgencias en un hospital

público en Argentina. Los resultados revelan que más del 50 % de las mujeres, independientemente del motivo médico de la consulta, atraviesan situaciones de agresión por parte de varones, principalmente sus parejas.

Respecto a la intervención, el estudio señala que toda agresión hacia una mujer se enmarca en una relación de desigualdad de poder entre víctima y agresor. Sin embargo, las intervenciones actuales —basadas en protocolos psicoeducativos y jurídicos— generan nuevos síntomas y efectos de segregación. Por un lado, fijan a la mujer en el rol de víctima, dificultando su capacidad para asumir responsabilidad subjetiva sobre lo que le ocurre. Por otro lado, el agresor, al ser derivado al sistema judicial, percibe su situación como un castigo, limitando su capacidad para reflexionar sobre sus actos y asumir responsabilidad de manera consciente.

Desde un marco psicoanalítico, las autoras destacan que la agresividad es una característica inherente al ser humano, diferenciándola de la agresión como acto violento que trasciende el ámbito de la palabra. En este sentido, proponen intervenciones centradas en el discurso, donde el individuo pueda distanciarse de patrones universales y construir una comprensión subjetiva de sus propias experiencias. Miller (como se cita en Miari y Regojo, 2022) argumenta que la subjetividad surge cuando el individuo se aleja de lo que se considera común, ya sea la especie, el género, o lo general y universal.

En este marco, el artículo expone la incidencia y características de la violencia de pareja en estudiantes universitarios de los primeros semestres en el departamento de Cochabamba, Bolivia.

1. Procedimientos de la investigación

Para el presente trabajo de investigación, se utilizó un método descriptivo de corte transversal, una estrategia de investigación que permite recopilar datos en un único momento en el tiempo. Este enfoque resulta adecuado para describir características o fenómenos específicos en una población determinada. En el caso de la investigación sobre violencia de pareja en Cochabamba, el método elegido facilita una visión instantánea de la prevalencia y las particularidades de este problema. Además, permite identificar patrones y tendencias relacionadas con la experiencia de violencia de pareja entre estudiantes universitarios, ofreciendo una base sólida para el análisis y la formulación de estrategias de intervención.

1.1. Instrumentos empleados

Para asegurar la validez y pertinencia de la información recolectada, se emplearon instrumentos tanto ad hoc como estandarizados, que se describen a continuación.

Cuestionario Sociodemográfico

Diseñado para recopilar información básica sobre los participantes, como edad, género, nivel socioeconómico y otros datos demográficos relevantes. Este cuestionario proporciona un contexto esencial para interpretar los resultados de la investigación en función de las características sociodemográficas de la muestra.

Adaptación del Instrumento WAST para la Detección de Violencia Doméstica (Binfa et al., 2018)

El *Woman Abuse Screening Tool* (WAST) fue adaptado para su uso en centros de salud con el objetivo de detectar violencia doméstica. Este instrumento permite identificar la presencia y frecuencia de comportamientos abusivos en las relaciones de pareja, proporcionando datos fundamentales sobre la prevalencia y naturaleza de la violencia en la población estudiada.

BDI II - Inventario de Depresión de Beck II (Beck, Steer, y Brown, 1996; adaptado por Sanz et al., 2005)

Versión actualizada del Inventario de Depresión de Beck, ampliamente utilizado para medir la severidad de los síntomas depresivos. La adaptación al español, realizada por Sanz y colaboradores, asegura la validez y confiabilidad del instrumento en contextos hispanohablantes, permitiendo evaluar de manera precisa la salud mental de los participantes en relación con la violencia de pareja.

La combinación de estos instrumentos ofrece una visión integral de la situación de la violencia de pareja entre estudiantes universitarios en Cochabamba. Así, no solo se identifican la prevalencia y características de este fenómeno, sino también su impacto en la salud mental de los afectados.

1.2. Definición de la muestra

La muestra se seleccionó mediante muestreo aleatorio simple cuando las condiciones lo permitieron y, en contextos con restricciones logísticas, mediante muestreo por conveniencia; en ambos casos se buscó aproximar la representatividad de la población estudiantil. Se observaron principios éticos fundamentales, incluidos la protección de datos personales y la confidencialidad de la información. Previo a su participación, se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes, asegurando su plena comprensión del propósito del estudio y de su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Este proceder robustece la validez de los resultados y garantiza el respeto a los derechos y la privacidad de los participantes.

La muestra del estudio piloto incluyó a mujeres y hombres universitarios de instituciones públicas y privadas en Cochabamba que han experimentado o están expuestos a situaciones de violencia de pareja. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios distribuidos a través de Google Drive, alcanzando a estudiantes de dos universidades: una pública y una privada. Este método aseguró una amplia cobertura y accesibilidad, permitiendo a los participantes responder de manera anónima y segura.

En total, la muestra estuvo conformada por 125 estudiantes universitarios, de los cuales el 65% (80 estudiantes) pertenecían a una universidad privada y el 35% (45 estudiantes) a una universidad pública. La distribución por semestre académico fue la siguiente: 2do semestre (17.7%), 4to semestre (14.5%), 6to semestre (14.5%), 7mo semestre (13.7%), 1er semestre (13.7%), 5to semestre (12.9%), 3er semestre (0.8%), 8vo semestre (10.5%), 9no semestre (0.8%) y 10mo semestre (0.8%).

2. Resultados

Los datos sociodemográficos revelan que la mayoría de los estudiantes son originarios de Cochabamba 80.6%, mientras que el porcentaje más bajo corresponde a Sucre 0.8%. En cuanto al estado civil, el 90.4% de los participantes (113 estudiantes) son solteros, el 6.4% (8) están casados, y el 3.2% (4) se clasifican en otras categorías. Respecto al sexo, el 75.2% son mujeres (94 estudiantes), el 23.2% son hombres (29 estudiantes), y el 1.6% se identifican como no binarios (2 estudiantes).

Con respecto a la duración de las relaciones de pareja:

- El 34.1% de los estudiantes ha tenido una relación de 1 a 5 años.
- El 28.5% ha estado en una relación entre 6 meses y 1 año.
- El 16.3% ha tenido relaciones de menos de 6 meses.
- El 13.8% ha mantenido relaciones por más de 5 años.
- El 7.3% nunca ha tenido pareja.

Respecto a la asistencia psicológica, el 57.6% de los participantes (72 estudiantes) no ha acudido al psicólogo, mientras que el 42.4% (53 estudiantes) sí lo ha hecho. Estos datos son fundamentales para comprender el contexto psicológico y emocional de los estudiantes en relación con la violencia de pareja.

En cuanto a la relación de pareja:

- El 13.8% describe su relación como estresante, mientras que el 55.3% la considera poco estresante.
- Respecto a la resolución de discusiones, el 13% afirma que las resuelve con mucha dificultad, el 51.2% con algo de dificultad, y el 35.8% sin dificultad.
- Después de las discusiones, el 13.9% de los estudiantes se siente decaído o mal consigo mismo/a, el 65.6% lo experimenta a veces, y el 20.5% nunca lo siente.

En lo relativo a situaciones de violencia física:

- El 88.6% nunca ha experimentado golpes, patadas o empujones, el 10.6% lo ha vivido a veces, y el 0.8% lo ha experimentado muchas veces.
- El 2.4% ha sentido miedo a las reacciones de su pareja muchas veces, el 35.8% a veces, y el 61.8% nunca.

- El 91% nunca ha experimentado control del dinero o imposición de trabajo excesivo por parte de su pareja, mientras que el 9% lo ha vivido ocasionalmente.

En cuanto a insultos, gritos, humillaciones y descalificaciones verbales, el 71.3% nunca los ha experimentado, el 27% a veces, y el 1.6% muchas veces.

Finalmente, respecto a sentirse obligado/a a tener relaciones sexuales para evitar problemas, el 80.5% nunca ha pasado por esta situación, el 17.9% lo ha vivido ocasionalmente, y el 1.6% muchas veces.

Estos resultados proporcionan una visión detallada sobre las dinámicas relacionales y los posibles problemas en las relaciones de pareja dentro del contexto estudiado.

La mayoría de los estudiantes (62.9%) no experimenta tristeza de manera habitual, lo que representa un indicador positivo. No obstante, un 17.7% la siente con frecuencia o de forma continua, y un 1.6% presenta niveles extremos, lo que podría ser un signo de riesgo de depresión severa.

En cuanto al futuro, el 64.5% no se siente desanimado, pero un 25% experimenta mayor desánimo, y un 10.5% percibe su futuro como desesperanzador o sin mejorías. Este nivel de pesimismo en una parte de la población estudiantil puede estar vinculado a preocupaciones académicas, sociales o emocionales.

Por otro lado, un 59.2% no se considera fracasado, mientras que un 40.8% reporta distintos grados de percepción de fracaso, desde moderada hasta extrema. Esto podría estar relacionado con la presión académica o la dificultad para alcanzar ciertas metas.

Respecto al disfrute de las actividades cotidianas, el 47.5% de los estudiantes mantiene el mismo nivel de placer que antes, mientras que el resto ha experimentado una disminución, con un 6.6% que reporta una pérdida significativa. Esto podría indicar la presencia de anhedonia, un síntoma común en la depresión.

En términos de culpa y castigo, el 47.2% de los estudiantes no se siente culpable, mientras que un 52.8% experimenta algún grado de culpa, siendo

constante en el 8% y predominante en el 3.2%. Asimismo, un 40% percibe algún nivel de castigo o siente que lo merece.

La autoestima también muestra variaciones: el 59.7% de los estudiantes mantiene una percepción positiva de sí mismo, pero un 40.3% reporta pérdida de confianza, decepción o insatisfacción personal, lo que resalta la importancia de fomentar estrategias para fortalecer la autoestima en este grupo.

Por último, aunque el 64.5% de los estudiantes no ha tenido pensamientos suicidas, un 35.5% sí los ha experimentado, y un 6.4% manifiesta intenciones más graves. Este dato representa una alerta que requiere atención e intervención inmediata.

Cambios emocionales y conductuales:

- Llantos frecuentes: El 44.4% experimenta un aumento en el llanto o deseos de llorar.

- Agitación e irritabilidad: Un 38.7% muestra mayores niveles de inquietud, y un 42.4% está más irritable.

- Pérdida de interés: El 40.8% reporta menor interés en actividades o personas, con un 7.2% en niveles graves.

Dificultades cognitivas y energéticas:

- Indecisión: Un 50.4% reporta dificultades para tomar decisiones, lo cual puede reflejar ansiedad o estrés.

- Concentración: Un 40% presenta problemas para enfocarse, afectando su desempeño.

- Pérdida de energía: Un 61.6% experimenta menor energía o fatiga constante, siendo el 3.2% en niveles críticos.

Cambios fisiológicos:

- Patrones de sueño: El 75.2% manifiesta alteraciones, siendo más frecuente dormir más o menos de lo habitual.
- Apetito: El 60% reporta cambios, con un 12% presentando pérdida significativa.

Cambios en la sexualidad:

- El 42.3% evidencia una disminución en el interés sexual, lo cual podría estar relacionado con factores emocionales o psicológicos como el estrés o la depresión.

3. Discusión

Los resultados del estudio revelan que los estudiantes perciben una alta prevalencia de violencia de pareja, principalmente en su forma psicológica, basada en el conocimiento indirecto de este fenómeno. Según los niveles de severidad observados en los seis tipos de violencia de pareja analizados, predominaron los niveles de leve a moderado. En la violencia física, con un 70.4% en nivel leve y un 17.3% en nivel moderado, se identifica como la más visible y, en ocasiones, aceptada como una forma de resolver conflictos en la relación. Por otro lado, la violencia psicológica, con un 66.3% en nivel leve y un 23.5% en nivel moderado, resulta particularmente difícil de reconocer. Esta última tiene consecuencias emocionales graves, como estrés, depresión, ansiedad, alteraciones en el sueño, problemas alimenticios, baja autoestima e, incluso, suicidio.

La violencia de pareja constituye un problema social y de salud pública, además de representar una violación de los derechos humanos. En este estudio, predominan las agresiones leves, seguidas de las moderadas, mientras que las severas se presentan en menor proporción. Los tipos de violencia identificados incluyen la física, psicológica, sexual, social, patrimonial y de género. Estas formas de violencia generan un impacto significativo en la salud mental y física, incluyendo trastornos como el estrés postraumático, ansiedad y baja autoestima. Además, pueden afectar ámbitos importantes en la vida de las mujeres, como el trabajo, el hogar y

los estudios. En algunos casos, el afrontamiento de estas experiencias lleva al consumo de alcohol u otras sustancias, lo que agrava la problemática.

Estudios previos destacan la magnitud de la violencia de pareja. Por ejemplo, de acuerdo con la Encuesta sobre Violencia en el Noviazgo (2007), un 76% de los jóvenes mexicanos entre 15 y 24 años habían sufrido algún tipo de violencia. En la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2011), un 47% de las mujeres mayores de 15 años reportaron violencia en su última relación, predominando la violencia emocional (43.1%), seguida de la económica (24.5%), física (14%) y sexual (7.3%). Estos datos muestran un aumento respecto a la ENDIREH de 2006, donde las cifras eran ligeramente menores.

En el presente estudio también se observó que las mujeres participantes experimentaban más de un tipo de violencia, muchas veces acompañadas de sintomatología depresiva, ansiosa o de estrés postraumático (TEPT). Aquellas mujeres con presencia de TEPT mostraron un menor desempeño en tareas relacionadas con funciones ejecutivas, lo que refuerza la necesidad de intervenciones psicológicas dirigidas a mitigar las secuelas en las víctimas. Estas intervenciones podrían enfocarse en reducir la depresión, el TEPT complejo y otros trastornos relacionados.

Por último, es importante destacar los factores específicos que contribuyen a la violencia de pareja, como la coerción, violencia de género, desapego y humillación. En estudios recientes, se han identificado dos grupos: aquellos con indicios de violencia y otros con indicadores de violencia total. Estos datos sugieren la necesidad de seguir investigando y desarrollando programas de prevención e intervención más efectivos.

En conclusión, la violencia de pareja sigue siendo un fenómeno prevalente y complejo, que requiere atención urgente desde múltiples ámbitos: educativo, social, psicológico y legal. Es fundamental implementar estrategias integrales que incluyan la sensibilización, prevención e intervención oportuna para reducir su impacto en las víctimas y la sociedad en general.

La violencia de pareja no se limita exclusivamente a las mujeres, también los hombres pueden ser víctimas de este problema. Los factores individuales más asociados a los hombres que sufren violencia incluyen abuso en la pareja, baja autoestima y dependencia emocional. A nivel

familiar, destacan la violencia intrafamiliar, los bajos ingresos económicos y provenir de un hogar disfuncional. Desde el punto de vista cultural, los roles de género, la invisibilización de la violencia contra los hombres y los estereotipos son elementos significativos.

En cuanto a las manifestaciones, se concluye que la violencia psicológica es la forma predominante de abuso hacia los hombres. Además, la presión social y cultural juega un papel clave al dificultar que los hombres denuncien el abuso que sufren en sus relaciones. Según Gonzales Ruiz, Valderrama Varas y Salirrosas Cabada (2023), la base de datos más utilizada para investigaciones relacionadas con este tema es PubMed Central.

Por otro lado, en el caso de las mujeres, estudios como el de Alemann, Daga, Leer y López Boo (2023) revelan datos alarmantes: el 50,2% de las madres o cuidadoras han experimentado violencia emocional en algún momento de sus vidas, el 26% ha sufrido violencia física y el 12,5% ha sido amenazada con daño hacia ellas o alguien cercano. Además, un 19,4% de las mujeres ha sido empujada o jalada del cabello, mientras que el 15,7% reportó haber sido abofeteada.

Conclusión

Si bien la mayoría de los estudiantes no ha experimentado violencia física, psicológica o económica, un porcentaje no despreciable ha estado expuesto a diversas formas de maltrato, como insultos, humillaciones o incluso sentir temor ante las reacciones de su pareja. Además, un porcentaje preocupante ha sentido presión para mantener relaciones sexuales, lo que indica la necesidad de intervenciones preventivas y de apoyo.

Se reportan altos niveles de agitación, irritabilidad y llanto frecuente, además de dificultades para la toma de decisiones, problemas de concentración y fatiga constante. Estos síntomas pueden estar relacionados con ansiedad, estrés o trastornos del estado de ánimo.

Los datos reflejan un panorama mixto, donde una parte considerable de los estudiantes muestra bienestar emocional y estabilidad, mientras que una proporción significativa experimenta síntomas asociados a depresión, ansiedad y estrés. Las áreas de mayor preocupación incluyen pensamientos suicidas, sentimientos de inutilidad, pérdida de energía y cambios en patrones de sueño y apetito. Estas señales subrayan la importancia de

brindar apoyo psicológico y emocional en este grupo para prevenir problemas mayores y promover el bienestar integral, promoviendo espacios de apoyo psicológico y programas de educación emocional para fortalecer el bienestar de los estudiantes. También es fundamental generar conciencia sobre la violencia en las relaciones de pareja y fomentar una cultura de relaciones saludables y equitativas.

Los estudios reflejan que, en muchos casos, las parejas enfrentan inestabilidades y no consideran denunciar las agresiones o situaciones de vulnerabilidad que experimentan. La persistencia de barreras significativas dificulta que las víctimas busquen ayuda y protección.

La investigación de Albán Villares y Cueva Rubio (2024) identifica diferentes niveles de violencia: física (70,4% nivel, 17,3% moderada y 12,2% severa), psicológica (66,3% nivel, 23,5% moderada y 10,2% severa), social (57,1% nivel, 25,5% moderada y 17,3% severa) y de género (56,1% nivel, 30,6% moderada y 13,3% severa). Estos datos subrayan que la mayoría de los casos presentan niveles leves o moderados, pero no deben ser subestimados, ya que incluso las formas leves de violencia pueden escalar con el tiempo.

En otro estudio, Póo y Viscarra (2008) identifican que algunos jóvenes diferencian entre conductas violentas y acciones consideradas juegos de contacto físico, como pellizcar o inmovilizar. Si bien estas interacciones pueden carecer de intención de daño al inicio, pueden convertirse en rutinas peligrosas y derivar en violencia. Asimismo, Gonzales y Santana (2001) destacaron que un pequeño porcentaje de jóvenes (7,5% de los chicos y 7,1% de las chicas) admitió haber empujado o golpeado a sus parejas, mostrando la complejidad y persistencia de este fenómeno. Aun cuando la mayoría de los/las estudiantes no reporta experiencias de violencia física, psicológica o económica, persiste una proporción no trivial expuesta a formas sutiles y manifiestas de maltrato —insultos, humillaciones, control y temor ante reacciones de la pareja— así como a presión para mantener relaciones sexuales. Este patrón sugiere la presencia de un continuum de violencia en el ámbito universitario, donde la coerción psicológica y sexual puede ocurrir aun en ausencia de agresiones físicas, con efectos acumulativos sobre la salud mental y el desempeño académico. Estas evidencias avalan la necesidad de intervenciones preventivas y dispositivos de apoyo específicos para población universitaria.

En el plano psicoemocional, se observan síntomas internalizantes (ansiedad, llanto frecuente, irritabilidad, fatiga, dificultades atencionales y decisionales) y señales compatibles con trastornos del estado de ánimo (anhedonia, sentimientos de inutilidad, ideación suicida, alteraciones del sueño y del apetito). Aunque el panorama es heterogéneo —con un segmento que mantiene niveles adecuados de bienestar—, la coexistencia de indicadores de depresión, ansiedad y estrés apunta a morbilidad psicológica clínicamente relevante en una fracción significativa del estudiantado. Este perfil, de no abordarse, puede traducirse en detrimento del rendimiento académico, ausentismo y mayor riesgo psicosocial.

En términos de política universitaria, se recomienda un abordaje multinivel y con perspectiva de género: (i) prevención primaria mediante alfabetización en relaciones saludables, educación sexual integral, y campañas sobre consentimiento y derechos; (ii) detección temprana con tamizajes breves, formación de “gatekeepers” (docentes/tutores) y rutas de derivación claras; (iii) atención informada en trauma, consejería accesible y confidencial, y articulación con servicios externos especializados; y (iv) protocolos institucionales para violencia en el noviazgo, con mecanismos de denuncia, medidas de protección y debida diligencia. Finalmente, se sugiere implementar sistemas de monitoreo y evaluación (indicadores de cobertura, oportunidad y resultados) para garantizar la efectividad, sostenibilidad y equidad de las intervenciones.

Recomendaciones

Es fundamental abordar la violencia de pareja desde una perspectiva preventiva y educativa, fomentando relaciones saludables y promoviendo el acceso a apoyo especializado para quienes enfrentan estas situaciones. Las investigaciones revisadas enfatizan la necesidad de erradicar los estereotipos de género, fortalecer la autoestima y fomentar el diálogo en las relaciones, garantizando espacios seguros para denunciar.

Es necesario que tanto hombres como mujeres tengan acceso a recursos legales, médicos y psicológicos cuando sean víctimas de violencia. Los centros de atención deben ser inclusivos y estar capacitados para abordar tanto la violencia hacia las mujeres como hacia los hombres, ofreciendo un espacio seguro y confidencial para denunciar y recibir ayuda.

A pesar de que la violencia contra las mujeres ha sido ampliamente estudiada, la violencia hacia los hombres sigue siendo un tema poco visibilizado. Es esencial que se sigan realizando investigaciones científicas sobre el tema, con el fin de comprender mejor las causas y efectos de este fenómeno, y así generar políticas y estrategias de intervención más efectivas.

Afrontar la violencia de pareja exige un enfoque preventivo y educativo que actúe sobre sus determinantes socioculturales. Ello implica promover relaciones saludables, educación en consentimiento y habilidades socioemocionales, así como la deconstrucción de estereotipos de género y prácticas relacionales inequitativas. Las instituciones deben garantizar espacios seguros y mecanismos confidenciales de denuncia, además de protocolos claros de actuación y rutas de derivación que eviten la revictimización y favorezcan el acceso oportuno a apoyos especializados.

Resulta imprescindible asegurar que mujeres y hombres dispongan de recursos legales, médicos y psicológicos de calidad, con servicios inclusivos, accesibles y culturalmente pertinentes. Esto requiere equipos capacitados en atención informada en trauma, perspectiva de género y derechos humanos, con procesos que resguarden la confidencialidad y la autonomía de las personas afectadas. La respuesta institucional debe ser intersectorial (salud, justicia, educación) y estar acompañada por sistemas de monitoreo y evaluación que midan cobertura, oportunidad y efectos de las intervenciones para su mejora continua.

Si bien la violencia contra las mujeres ha sido documentada con mayor amplitud, la victimización masculina continúa insuficientemente visibilizada. Se requiere una agenda de investigación robusta—con diseños longitudinales y de métodos mixtos, mediciones estandarizadas y desagregación por sexo, edad y contexto—que permita comprender mejor causas, trayectorias y consecuencias, así como evaluar la efectividad de programas preventivos y de atención. Esta evidencia es clave para diseñar políticas públicas y estrategias de intervención más precisas y eficaces, que respondan a la diversidad de experiencias y necesidades en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

- Alban Villares, V. G. A., y Cueva Rubio, M. A. C. (2024). *Sexismo ambivalente y violencia de pareja en mujeres*. Prometeo Conocimiento Científico, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e150>
- Alemann, C., Daga, G., Leer, J., y Lopez Boo, F. (2023). *Violencia de pareja y desarrollo infantil temprano*. Revista Panamericana de Salud Pública, 46, e195.
- Aiquipa Tello, J. J. (2015). *Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja*. Revista de Psicología (PUCP), 33(2), 411-437.
- Batiza Alvarez, F. J. B. (2017). *La violencia de pareja: Un enemigo silencioso*. Archivos de criminología, seguridad privada y criminalística, (18), 144-151.
- Beck, A. T., Steer, R. A., y Brown, G. K. (1996). *BDI-II*. Beck Depression Inventory-Second. Edition manual. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Binfa, L., Cancino, V., Ugarte, I., Mella, M., y Cavada, G. (2018). *Adaptación del instrumento WAST para la detección de violencia doméstica en Centros de Salud*. Revista médica de Chile, 146(3), 331-340.
- Caballero Guzmán, M. D. C., Rodríguez Hernández, L. T., y Fernández Muñoz, J. J. (2024). *Trastorno límite de personalidad y violencia en la pareja: una revisión sistemática*. Papeles del Psicólogo, 45(1), 48-55.
- Camargo, E. I. M., López, V. A. K., y Zapata, E. A. (2023). *Violencia de pareja en mujeres universitarias*. En E. Monrroy (Ed.), Anuario de Investigación Formativa en Contextos Globales (pp. 43-46).
- Gonzales Ruiz, E. Y. G., Valderrama Varas, G. J. V., y Salirrosas Cabada, R. I. S. (2023). *Hombres víctimas de violencia de pareja: una revisión sistemática*. PsiqueMag, 12(1), 31-44.
- González, M. R. G., y Santana, H. J. D. S. (2001). *La violencia en parejas jóvenes*. Psicothema, 13(1), 127-131.
- Guedes, A., García-Moreno, C., y Bott, S. (2014). *Violencia contra las mujeres en Latinoamérica y el Caribe*. Foreign Affairs Latinoamérica, 14(1), 41-48.

- Han, B. C. (2022). *Capitalismo y pulsión de muerte: artículos y conversaciones*. Herder Editorial.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2011). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2011. Aguascalientes, México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2011/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2007). Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo (ENVIN) 2007. Aguascalientes, México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/envin/2007/>
- Jewkes, R. (2002). *Intimate partner violence: causes and prevention*. The Lancet, 359(9315), 1423-1429.
- Madrona-Bonastre, R., Sanz-Barbero, B., Pérez-Martínez, V., Abiétar, D. G., Sánchez-Martínez, F., Forcadell-Díez, L., ... y Vives-Cases, C. (2023). *Sexismo y violencia de pareja en adolescentes*. Gaceta Sanitaria, 37, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2022.02.007>
- Miari, A. S., y Regojo, D. (2022a). *Violencia contra las mujeres: una perspectiva psicoanalítica*. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Miari, A. S., y Regojo, D. (2022b). *Violencia contra las mujeres: una perspectiva psicoanalítica*. <https://www.aacademica.org/000-084/499>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia* (p. 25). Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Póo, A. M., y Vizcarra, M. B. (2008). *Violencia de pareja en jóvenes universitarios*. Terapia psicológica, 26(1), 81-88.
- Rodríguez Ipiña, I., y Guzmán Cortés, J. A. (2023). *Características neuropsicológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja*. La ventana. Revista de estudios de género, 7(58), 185-217.

- Sanz, J., García-Vera, M. P., Espinosa, R., Fortún, M., y Vázquez, C. (2005). *Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II): Propiedades psicométricas en pacientes con trastornos psicológicos*. *Clínica y salud*, 16(2), 121-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180616104001>
- Yugueros, G. J. A. (2014). *La violencia contra las mujeres: conceptos y causas*. Barataria. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (18), 147-159.

Aprendizaje Basado en Problemas: Estrategia de Enseñanza para estudiantes universitarios

Problem-Based Learning: Teaching Strategy for University Students

Susana Andrea Michaga Velarde¹

Recibido: 20 de junio del 2025. Aprobado: 11 de diciembre del 2025.

Resumen

El presente estudio se constituye en un análisis de la percepción del aprendizaje significativo alcanzado en estudiantes, a través la aplicación de estrategias de enseñanza basada en problemas, la metodología corresponde a un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y deductivo, el levantamiento de información se realizó por medio de un cuestionario de escala Likert a universitarios de tercer semestre que cursan la asignatura de metodología de investigación para conocer su opinión respecto a los resultados obtenidos sobre el saber conocer, hacer, ser y convivir plasmados en la presentación de un perfil de investigación individual a la finalización del semestre 1/2025. Los resultados obtenidos muestran una alta aceptación de las estrategias por el grado de conocimiento, retención de información y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en identificación de problemas y planteamiento de soluciones en el ámbito de la formación profesional.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, estrategias de aprendizaje basado en problemas, enseñanza por competencias.

Abstract

The present study constitutes an analysis of the perception of meaningful learning achieved in students through the application of problem-based teaching strategies. The methodology corresponds to

¹ Licenciada en Administración de Empresas, Magister en Gestión de Organizaciones, Docente de la UNITEPC y UNICEN, Cochabamba, Bolivia, email: sussyamv301988@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-5235>

a quantitative approach, descriptive and deductive in nature. The data collection was carried out using a Likert scale questionnaire administered to third-semester university students enrolled in the research methodology course to gather their opinions on the results obtained regarding knowing, doing, being, and coexisting, as reflected in the presentation of an individual research profile at the end of semester I/2025. The results obtained show a high acceptance of the strategies due to the level of knowledge, information retention, and the development of critical thinking skills in problem identification and solution formulation in the field of professional training.

Keywords: Meaningful learning, problem-based learning strategies, competency-based teaching.

Introducción

La educación para Touriñan (2018), implica la adquisición de un conjunto de conductas que capacitan al estudiante para realizar su proyecto personal de vida, tomar decisiones y construirse a sí mismo. En Bolivia la educación constituye una función prioritaria del Estado, puesto que se establece el derecho universal a la educación para todas las personas con una visión holística, que hace conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes.

En este contexto, la relación entre estrategias de enseñanza y aprendizaje es fundamental: las estrategias de enseñanza bien diseñadas son herramientas cruciales para facilitar el aprendizaje significativo, donde los estudiantes conectan nuevos conocimientos con sus experiencias previas.

El aprendizaje significativo, según Ausubel (1978), se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera no arbitraria y sustancial con los conocimientos previos del estudiante, generando una comprensión más profunda y duradera. Para que esto ocurra, es necesario que el material de aprendizaje sea relevante para el estudiante y que este tenga una disposición para aprender. En este sentido, es prioritario para el desarrollo de la labor educativa, contar con estrategias coherentes que favorezcan dicho proceso.

Se abordaron temáticas relacionadas con la ley educativa, los modelos pedagógicos actualmente aplicados en aulas universitarias, las dificultades

de aprendizaje que tiene los estudiantes, las diversas estrategias de enseñanza para incrementar el aprendizaje y la percepción del estudiante con la aplicación de estrategias basadas en problemas. La investigación pretende aportar con la determinación de las estrategias adecuadas y más convenientes para el mejoramiento de los aprendizajes significativos en estudiantes universitarios.

1. Sustento teórico

1.1. Ley Educativa en Bolivia

Bolivia cuenta con un cuerpo normativo desde la constitución, leyes y reglamentos que regulan la actividad educativa en el territorio nacional.

La Constitución Política del Estado (2009), en sus artículos 77 al 90, señala que la educación se configura en una función suprema, donde el Estado tiene la tuición de sostener, garantizar y gestionar el sistema educativo en todos sus niveles. Los principios educativos implican que la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

La Ley No 070 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010), refiere que la educación es un derecho fundamental, universal, gratuito y obligatorio, esta ley busca formar personas integrales, respetando la diversidad cultural y promoviendo la participación social y comunitaria en el ámbito educativo. Esta normativa busca garantizar el acceso a la educación desde la educación inicial hasta la superior con un modelo comunitario y productivo, que fomente el desarrollo integral de las personas y transforme el sistema educativo para ser inclusivo, equitativo, intercultural, descolonizador y acorde a las necesidades de la sociedad boliviana actual, del mismo modo sobre las universidades privadas las reconoce como instituciones académicas científicas de formación profesional y de investigación que deben responder a las necesidades y demandas sociales y productivas.

Según el Ministerio de Educación, en su Reglamento General de Universidades Privadas (2012), y su Guía Metodológica de Diseño y Evaluación Académica Curricular explica que en las carreras universitarias deberán sustentar el significado de una profesión, el plan de estudios, el proceso de enseñanza- aprendizaje, valores y principios del marco normativo boliviano, la oferta de formación debe responder a necesidades

sociales que transformen y aporten a la comunidad, al diagnóstico de mercado de trabajo real y potencial, así como a las tareas y servicios que podrá proporcionar en su ejercicio el futuro profesional. En la actualidad, las universidades, en función a la norma y la necesidad de las regiones, abordan la definición de su enfoque curricular por competencias, en el cual brindan los lineamientos de formación, del perfil profesional y de la estructura de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.2. Aprendizaje significativo

El aprendizaje para la Real Academia Española (2024), se define como la acción y efecto de aprender un arte, oficio u cosa.

Con el antecedente mencionado el aprendizaje significativo según Ausubel (1978), implica un aprendizaje donde el estudiante relaciona de forma sustancial y lógica nuevos conocimientos respecto a los que ya tenía, es decir los integra a sus conocimientos previos, por lo cual obtiene una comprensión profunda y duradera de la información más allá de una retención memorística, superficial y de corto plazo.

Avilés (2022), en su estudio afirma que para lograr un aprendizaje significativo de los estudiantes el docente debe tomar en cuenta las siguientes consideraciones: definir de forma clara y concreta la definición y propósito de la asignatura a impartir en este caso es la de “Economía”, seguido se hará conocer al estudiante para qué sirven los contenidos a estudiar, como los aplicara en su vida y el cómo se relaciona con otras áreas y saberes dentro de su formación, propone iniciar con la comprensión de la realidad de la economía para después comprender la teoría económica, el tercer lugar se deberá identificar lo que ya sabe el estudiante es decir los contenidos previos que ya posee con el fin de generar una conexión con los futuros conocimientos, pues esto garantizara un mejor entendimiento, al final el foco se sitúa en despertar el interés de aprender de los educandos con la aplicación de estrategias, materiales que promuevan la reflexión y atención.

Coincidiendo con esta postura el autor resalta la utilidad de la aplicación de este procedimiento el cual es similar a la práctica en aula de universidades públicas y privadas para asignaturas del área económica; sin embargo, cabe aclarar que el primer paso que plantea Avilés se desarrolla a partir de los programas analíticos de las asignaturas que contienen los contenidos mínimos y el perfil de profesional que proporciona la casa superior de estudios al docente, con el cual se elaborará el plan global,

plan de clase y demás instrumentos de planificación educativa, siendo así que los demás pasos son empleados en las dinámicas de aula para obtener buenos resultados en la evaluación de los aprendizajes.

1.3. Dificultades para lograr aprendizajes significativos

Los problemas de aprendizaje más usuales en universitarios que señala Universidad Latina (2022), son una mala comprensión lectora que dificulta la asimilación de conocimientos, el desinterés que baja su nivel de concentración y rendimiento por el cual se frustran, no llegando a reconocer la aplicación futura de los nuevos conocimientos, docentes que no logran gestionar una motivación constante y el empleo de estrategias o métodos de enseñanza que no propician aprendizajes significativos.

Alcanzar un aprendizaje significativo implica el desarrollo de los cuatro pilares de la educación planteados por Jacques Delors, et al (1996), que son aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, estos son los conocimientos básicos que debe tener el ser humano para su progreso personal, de un país y del mundo. Estos saberes desarrollados en el ser humano abren la posibilidad de tener un mundo mejor en el cual reine el respeto, la consideración, la empatía, la solidaridad, la voluntad, el deseo de superación, la conciencia, entre otros; los cuales permitirían la consolidación de la mejora de la calidad humana.

Según la experiencia del investigador las dificultades de aprendizaje en universitarios relacionadas de forma directa a la actividad docente se deben a tres causas: insuficientes recursos didácticos, inadecuadas estrategias de enseñanza y la falta de motivación del estudiante que ocasionan una deficiente comprensión, un bajo nivel de aprendizaje, además de conducta de pasividad del estudiante que impide un aprendizaje significativo y el cumplimiento del currículo por competencias.

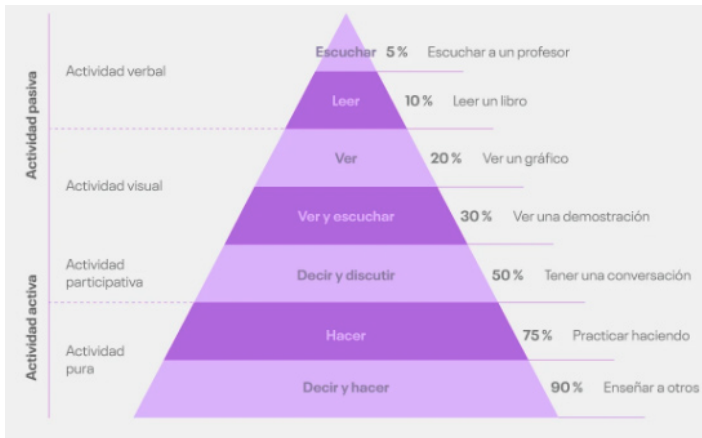
La investigación busca desarrollar estrategias de enseñanza que fortalezcan el aprendizaje significativo para la mejora de la comprensión y retención de información a largo plazo, relacionándola con los conocimientos previos de los estudiantes y generando conexiones personales con la materia.

1.4. Estrategias en el modelo de educación por competencias

Para Dale Edgar (1969), que desarrollo el cono de la experiencia que más tarde sería denominado como la pirámide del aprendizaje señala que el estudiante tiene mayor capacidad de retener información cuando participa de forma activa en su aprendizaje (Figura 1), en lugar de actividades pasivas como la lectura o la simple escucha de una clase magistral que logra tan solo un 5% de aprendizaje, un 10% por medio de la lectura, las videoconferencias y otros recursos audiovisuales logran un 20%. Frente a esto, un aprendizaje significativo incluye un rol activo del estudiante en la generación de su conocimiento, el desarrollo del saber hacer, saber ser y saber convivir, donde las estrategias de demostración o exposiciones desarrollan un 30% de aprendizaje, las estrategias argumentativas y de debates producen un resultado de 50% de generación de conocimiento, los últimos niveles son los que posibilitan un escenario de mayor nivel de aprendizaje por la combinación de la teoría a la práctica, siendo así que alcanza un nivel de 75% la aplicación de proyectos de aula o actividades en laboratorios y un 90% es resultado de compartir o enseñar a otros el conocimiento adquirido. Concordando con los postulados de Dale, Hernández, Lay Herrera y Rodríguez (2021) y la línea de Cody Blair señalada en este acápite, se destaca la efectividad de métodos o estrategias activas frente a las pasivas para lograr aprendizajes duraderos y profundos.

Figura 1

Pirámide de aprendizaje de Edgar Dale



Nota. Ucontinental (2023) <https://blogposgrado.ucontinental.edu.pe/piramide-aprendizaje-edgar-dale>

Entonces se entiende que las estrategias de enseñanza son medios o canales que facilitan el aprendizaje, permitiendo el desarrollo de habilidades y capacidades de aprender, donde el docente debe emplear de forma intencional las estrategias necesarias y convenientes como instrumentos flexibles en el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar y buscar soluciones por sí mismos, es decir, aprendan significativamente.

Por tanto, las estrategias para el desarrollo de aprendizajes significativos en la educación universitaria por competencias en opinión de Oседа, Mendivel y Angoma (2020), conllevan la ejecución de Estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr), la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo (EAC) y la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), siendo así que el primero coincide con la resolución de problemas reales por parte de los estudiantes donde apliquen los conocimientos y habilidades desarrolladas en las asignaturas, en el segundo caso el aprendizaje se enmarca en un trabajo de equipo para alcanzar un objetivo común, fortaleciendo la comunicación, la interacción y la responsabilidad, y finalmente se destaca las posibilidades del empleo de las herramientas digitales para facilitar el acceso a información, plataformas en línea y simuladores que enriquecen el pensamiento y la experiencia del universitario.

1.5. Estrategias de Enseñanza para lograr Aprendizajes Significativos

Intriago, Rivadineira y Zambrano (2022), señalan que es imprescindible superar la educación tradicional y enfocarse en la construcción de conocimientos científicos y empíricos que sean útiles al estudiante en el ejercicio profesional y que puedan ser verificados en el desenvolvimiento profesional y social, coincidiendo con la postura de Roys y Pérez (2018), de dejar atrás el enfoque de enseñanza de transmisión mecánica y monótona de conocimientos, por uno de competencias enmarcado en el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes.

En consideraciones de Díaz (2006), el origen del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se remonta a la filosofía y principios educativos del enfoque experiencial de John Dewey de las primeras décadas del siglo XX

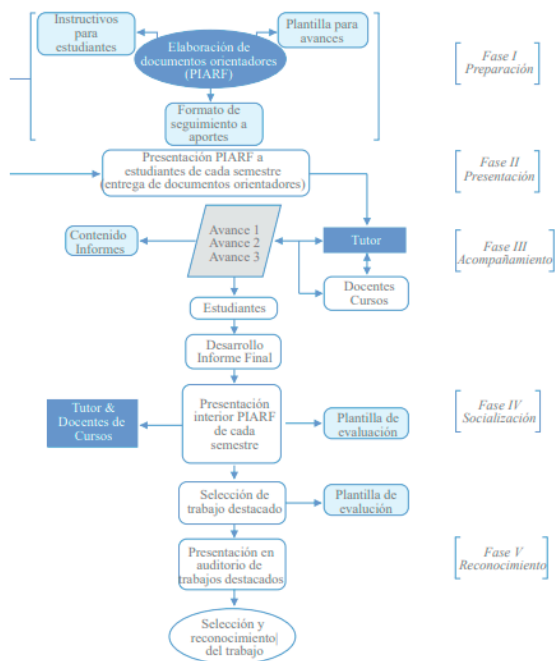
y a los significativos aportes de las universidades de McMaster en Canadá y Harvard Estados Unidos, quienes desarrollaron la sistematización y aplicación en el currículo de las carreras de medicina y negocios. El ABP es un enfoque integrador con base en actividades que fortalecen la reflexión, el pensamiento complejo, y la toma de decisiones competentes y comprometidas del futuro profesional a partir del afrontamiento de problemas reales situados en el contexto profesional.

Considerando las dificultades del proceso educativo en aulas universitarias del Programa de Tecnología en Regencia de Farmacia de la Universidad de Llanos de Colombia, Valderrama y Castaño (2017) propusieron e implementaron un Proyecto de Investigación en el Aula conocido como PIARF, que fortalece un aprendizaje activo y significativo para resolver problemas reales de temáticas o áreas específicas con énfasis en ABP. Adicionalmente, permite la recolección y procesamiento de información para integrar los conocimientos previos a las situaciones cotidianas del contexto.

El proyecto comentado líneas arriba está orientado a la educación superior desde los primeros semestres, para integrar conocimientos de aula al ámbito de la realidad, cada semestre tiene asignado a un docente asesor con rol de tutor, mismo que instruye el planteamiento de la situación o del problema que será objeto de investigación, la estructura del contenido, el tiempo y las condiciones de coordinación y asesoramiento a los grupos de trabajo. La estrategia se emplea con grupos conformados por un máximo de cinco estudiantes que se reúnen semanalmente con el tutor asignado. Las actividades se desarrollan a lo largo de cinco etapas o fases.

Figura 2

Fases para desarrollar el Proyecto de Investigación en el Aula PIARF



Nota. La figura representa las fases a seguir para el desarrollo de aprendizaje significativo. Valderrama y Castaño, 2017, p. 1909.

A la conclusión del semestre, cada grupo presenta un informe como respaldo de su trabajo y se procede con la socialización de los resultados ante docentes tutores que evalúan los trabajos, siendo los destacados expuestos en eventos académicos dentro y fuera de la universidad. Emplearon un cuestionario signado como P1PIARF que en primer orden rescata datos generales como edad, género y semestre de los participantes, la segunda parte se compone de 12 variables en escala tipo Likert (Tabla 1) con seis opciones de respuesta configurados en niveles que van de menor a mayor, los cuales midieron una percepción estudiantil positiva respecto al aprendizaje alcanzado con la aplicación de estrategias de enseñanza basadas en problemas.

Tabla 1

Resultados del cuestionario P1PIARF sobre la percepción estudiantil del proyecto de investigación de aula

Percepción		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El PIARF facilita acercarse al proceso de investigación		2,8	1,8	4,6	17,4	52,3	21,1
El PIARF potencializa la autonomía y responsabilidad en el aprendizaje		3,7	3,7	5,5	16,5	52,3	18,3
Retos	Aprender a buscar información en bases de datos	2,8	1,9	1,9	9,3	45,4	38,9
	Lectura de documentos científicos	0,9	3,7	1,9	12,0	44,4	37,0
	Redactar documentos	2,8	1,9	0,9	8,3	43,5	42,6
	Identificar el problema de una situación planteada	1,9	1,9	0,9	7,4	48,1	39,8
Fuentes de apoyo	Compañeros de estudio	2,8	6,4	11,0	20,2	39,4	20,2
	El Tutor	0,9	1,9	2,8	16,7	41,7	36,1
	Docente de los cursos	0,9	0,9	4,6	20,4	40,7	32,4
	Autoaprendizaje a través de libros, artículos, Internet, etc.	1,9	0,9	0,9	8,3	46,3	41,7
Claridad en la metodología		5,5	5,5	12,8	26,6	37,6	11,9
Considera que la actitud de los profesores facilita el desarrollo del PIARF		1,9	8,3	16,7	29,6	29,6	13,9

Nota. Resultados de 109 estudiantes de segundo a sexto semestre que participaron del PIARF según Valderrama y Castaño, 2017, p. 1912

En adelante, se describen las demás estrategias activas para un modelo educativo por competencias. Para Martínez (2021), que referencia a Guerrero y Calero (2013), Toledo y Sánchez (2017), el ABPr es una estrategia que planifica, implementa y evalúa proyectos en el mundo real porque considera el contexto como una unidad de aprendizaje, en este modelo el docente y los estudiantes pueden disponer de una variedad de ventajas como una amplia interacción, facilidad de comunicación, trabajo colaborativo, impulsa el liderazgo, fomenta la capacidad crítica y autocrítica, este aprendizaje impulsa la extensión universitaria aprovechando los recursos y activos de instituciones o empresas, aplica la metodología y

métodos de la ciencia para generar cambios sustanciales en los modos de aprender, producir, transformar y comercializar.

En lo que se refiere a la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo (EAC), Oseda, Mendivel y Angora (2020) que cita a Ordoñez et al. (2011), indican que fortalece el desarrollo de habilidades en el campo de la asignatura y en la ética, propugna la importancia de la responsabilidad, solidaridad y la comunicación en aula donde resaltan la aplicación de debates, sustentaciones y argumentaciones; en el ámbito emocional busca desarrollar interdependencia positiva, interacción orientada a resultados y en el actitudinal destaca valores como el compartir conocimiento, la mejora continua, la autoevaluación permanente, etc.

Según Ordoñez et al. (2011), la metodología colaborativa o EAC implica cinco principios esenciales. En primer término, la interdependencia positiva establece que el estudiante debe reconocer los objetivos esperados del grupo y que su éxito depende del trabajo conjunto entrelazando el conjunto de sus miembros, en segundo término, se tiene la interacción cara a cara donde los estudiantes brindan ayuda, asistencia, motivación y aúnan sus esfuerzos por aprender, esto implica compartir sus conocimientos y explica oralmente cómo resolver problemas con base en los aprendizajes previos y nuevos. En tercera posición se encuentra la responsabilidad individual en el que se evalúa el desempeño de cada miembro en función a los aportes al grupo, por lo cual no pueden perjudicar el trabajo de los demás, luego se debe contar con formación social dirigida por un liderazgo sólido que toma decisiones bajo el propósito de alcanzar los objetivos y metas académicas planteados por el grupo. El quinto hace alusión al proceso grupal que persigue alcanzar las metas a través de una relación efectiva de cada individuo componente del grupo.

Finalmente, continuando con la postura de Ordoñez et al. (2011), las estrategias referidas a la implementación de las TIC sostienen una reconfiguración de la educación basada en contenidos, a una formación con base en conceptos de amplio espectro, las TIC otorgan herramientas efectivas para las estrategias de aprendizaje colaborativo y optimizan el autoaprendizaje, consolidan habilidades de búsqueda, valoración y organización de información

2. Diseño metodológico

La investigación empleó un enfoque de investigación cuantitativo de tipo descriptivo y corresponde a un razonamiento deductivo que va de lo general a lo particular sobre el aprendizaje significativo en una población de 29 estudiantes universitarios que cursaron la asignatura de Métodos de Investigación del tercer semestre de las carreras de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad Técnica Privada Cosmos de la ciudad de Cochabamba (Bolivia). Este estudio se ejecutó durante la gestión académica I/2025 a través de la encuesta adaptada del modelo P1PIARF desarrollada en la Universidad de Llanos de Colombia, aplicada en una muestra no probabilística de 24 estudiantes que aceptaron participar del mismo, el cuestionario rescata datos generales de los participantes y se enmarca en 12 variables de escala Likert (Figura 4), en referencia a las estrategias de Enseñanza Basada en Problemas empleadas en aula, el cuestionario se difundió en formato Google Forms por medio del grupo de WhatsApp utilizado para la coordinación entre el docente y los estudiantes. Finalizada la recolección de datos, estos se procesaron en hojas Excel para la presentación de una tabla de frecuencias relativas de cada variable tratada, así como también la interpretación de resultados estadísticos obtenidos.

3. Resultados

La investigación siguió el proceso de enseñanza aprendizaje en el transcurso de las dos clases semanales de la asignatura en el primer semestre del año 2025, según la planificación educativa docente empleada en consideración de la normativa y disposiciones académicas que rigen la educación basada en competencias para la formación de profesionales en las universidades privadas del país. En este acápite se aprecia una descripción de las características de aprendizaje, de las estrategias docentes aplicadas para desarrollar aprendizajes significativos y de la apreciación de aprendizaje que tiene el estudiante con la aplicación de estrategias de Aprendizaje Basada en Problemas.

La revisión bibliográfica establece que el desarrollo de estrategias para apoyar al aprendizaje significativo, requiere de una detección temprana de dificultades para brindar un apoyo necesario y oportuno, luego se deben ajustar las estrategias de enseñanza, materiales y evaluación para satisfacer las necesidades estudiantiles en un espacio de interacción estimulante

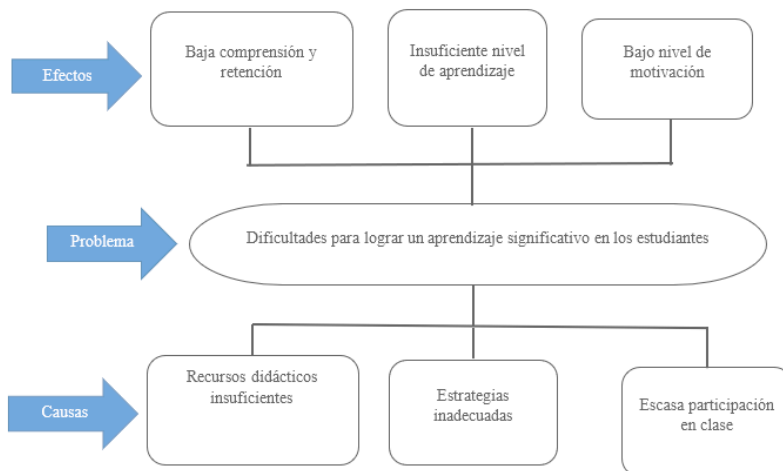
y cómodo entre estudiantes y docente donde las preguntas, consultas, correcciones y el aprender permanente de los errores sea una constante. Estos aspectos son primordiales para la implementación de las diversas estrategias basadas en problemas, en proyectos, el aprendizaje colaborativo y tecnología educativa que garantizan una formación por competencias.

3.1. Identificación de problemas de aprendizaje

En la observación no estructurada del investigador se pudo advertir sobre la evaluación diagnóstica y la inducción que las dificultades de aprendizaje internas presentes en el aula obedecen a causas y consecuencias coincidentes con las señaladas por la teoría educativa (Figura 3), las cuales se hacen presentes con las limitaciones de comprensión en lectura de textos e instrucciones, el desinterés y una reducida intervención de estudiantes en aula, originan que las estrategias de enseñanza no siempre alcancen los resultados de aprendizaje o productos deseados.

Figura 3

Árbol del problema



Nota. Elaboración propia.

Posterior a la identificación de la problemática se resolvió la aplicación de la Estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas del esquema PIARF de Valderrama y Castaño de la Universidad de Llanos donde prima el desarrollo de un proyecto de investigación de aula, que en el presente estudio corresponderá a la elaboración de un perfil de investigación en la asignatura, con el fin de mejorar el aprendizaje significativo, la comprensión de información, la construcción de nuevos conocimientos a partir de los previos desarrollados en anteriores semestres, además se persigue resaltar las bondades y utilidad de estas en la resolución de problemas propios del ámbito profesional.

3.2. Aplicación de Estrategias de Enseñanza Basada en Problemas

En la malla curricular de las carreras de ciencias económicas, Metodología de Investigación es una asignatura anexa que enriquece la formación, debido a la necesidad social de contar con un perfil profesional dotado de habilidades en pensamiento crítico, en toma de decisiones, en resolución de problemas y análisis de datos, adicionalmente se debe considerar el aporte de las asignaturas del área de metodología para los estudiantes egresados que deberán desarrollar un perfil e informe final de tesis, proyecto de grado o trabajo dirigido para superar el proceso de titulación y conseguir el grado de licenciatura.

La decisión de aplicación de las Estrategias de Enseñanza Basada en Problemas implica una simulación del diseño del perfil de investigación en la asignatura como producto o resultado esperado de la materia, las estrategias identificadas buscaron la formulación de problemas de investigación propios de la carrera y que correspondan al perfil de formación del administrador o del contador público, la construcción de un marco teórico, el realizar un diseño de investigación, el recopilar datos, analizar, interpretar y comunicar resultados enfocados en validar estudios, desarrollar nuevas ideas y generar conocimiento de forma responsable y efectiva en el área. Las mencionadas cualidades requieren de un pensamiento crítico y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para elaborar un perfil de investigación novedoso, representativo en que en adelante puede configurarse como base del trabajo de investigación de grado para obtener la titulación.

En cuanto a la adaptación de la enseñanza a las necesidades de la educación por competencias detectadas, se procedió al ajuste del proceso de enseñanza- aprendizaje sugerido por Valderrama y Castaño (2017), con la implementación del Perfil de Investigación según las Estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas comprendidos en cinco fases del modelo PIARF.

Fase I Preparación. - La elaboración de documentos orientadores fue reemplazada por la implementación de los reglamentos, manuales, instructivos, planillas, formatos y guías para la elaboración de perfiles de investigación que son empleados en el departamento de titulación de la institución. Solamente las planillas de avances o seguimiento son adaptadas a las características de la materia.

Fase II Presentación. - Cada estudiante recibe los materiales orientadores en formato digital, posterior a la primera semana de inducción.

Fase III Acompañamiento. - En este punto cabe aclarar que el tutor del perfil de investigación diseñado por el estudiante es el mismo docente de asignatura que en sus horarios de clase orienta, monitorea y verifica el avance del documento en las siguientes etapas:

- Avance 1. Planteamiento del problema de investigación, que contempla: Antecedentes, descripción del problema, formulación del problema, objetivos, hipótesis, justificación y delimitaciones del estudio.

- Avance 2. Marco Teórico que contiene la revisión de literatura existente y actualizada sobre el tema, además de teorías, definiciones y conceptos.

- Avance 3. Marco Metodológico que incluye el enfoque de investigación, tipo de investigación, métodos de investigación, técnicas de investigación, fuentes de información, población y muestra, instrumentos de investigación y procedimiento de recolección de datos. A lo anterior se adiciona el cronograma, el índice tentativo, la bibliografía y anexos (La presentación es conjunta al Avance 2 Marco Teórico).

El informe final debe contemplar los requisitos de forma y fondo exigidos para los procesos de titulación y su evaluación constituye un 30 por ciento de la ponderación de cada parcial.

Fase IV. Socialización. - Todos los estudiantes presentan su perfil de investigación de forma expositiva en un máximo de 10 minutos que equivale al 50% de la nota del examen final, en ese escenario el docente tutor evalúa y determina la calificación.

Fase V. Reconocimiento. - Se selecciona el perfil destacado con la mejor puntuación y se lo habilita para participación en concursos y ferias científicas.

3.3. Percepción estudiantil del aprendizaje significativo

Con el cierre de las actividades académicas se procedió a la aplicación del cuestionario de percepción del aprendizaje significativo de la materia a 24 estudiantes que accedieron a participar de forma voluntaria. El cuestionario de tipo Likert fue una elaboración propia adaptada de Valderrama y Castaño (2017). Las preguntas fueron:

1. El perfil de investigación facilita comprender la materia de metodología de investigación.
2. El perfil de investigación fortalece tu aprendizaje teórico-práctico de la materia.
3. Con el perfil de investigación aprendes a buscar información en bases de datos.
4. El perfil de investigación te impulsa en la lectura de documentos científicos.
5. El perfil de investigación mejora tu redacción de documentos.
6. El perfil de investigación te permite identificar el problema de una situación real y diseñar una propuesta de solución.
7. Elaboraste tu perfil de investigación con ayuda de tus compañeros.
8. El docente del curso te apoyo en la elaboración de tu perfil de investigación.
9. El perfil de investigación favorece tu autoaprendizaje a través de libros, artículos, internet, etc.

10. El perfil de investigación te permite asimilar con claridad los procedimientos de la metodología de la investigación.

11. Consideras que la actitud del docente facilita el desarrollo del perfil de investigación.

A continuación, se presentan la información obtenida de la aplicación del cuestionario.

Tabla 2

Percepción estudiantil sobre aprendizaje significativo en porcentaje

Percepción	TD	ED	PD	PA	DA	TA
El perfil de investigación facilita acercarse al proceso de investigación	0	0	0	0	33,3	66,7
El perfil de investigación potencia la autonomía y responsabilidad en el aprendizaje	0	0	0	4,2	58,3	37,5
Aprender a buscar información en bases de datos	0	0	0	0	58,3	41,7
Lectura de documentos científicos	0	0	0	8,3	41,7	50,0
Redactar documentos	0	0	0	4,2	45,8	50,0
Identificar el problema de una situación planteada	0	0	0	8,3	54,2	37,5
Compañeros de estudio	8,3	20,8	4,2	20,8	33,3	12,5
Docente de los cursos	0	0	0	4,2	29,2	65,7
Autoaprendizaje a través de libros, artículos, Internet, etc.	0	0	0	8,3	37,5	54,2
Claridad en la metodología	0	0	0	4,2	45,8	50,0
Considera que la actitud del docente facilita el desarrollo del perfil de investigación	0	0	0	4,2	25,0	70,8

Nota. Elaboración propia con base en respuestas de la aplicación del cuestionario. * TD=Totalmente en desacuerdo, ED=En desacuerdo, PD=Parcialmente en desacuerdo, PA=Parcialmente de acuerdo, DA=De acuerdo, TA=Totalmente de acuerdo.

En función de los datos obtenidos en la Tabla 2, se puede deducir los siguientes resultados.

Las respuestas de los estudiantes se encuentran concentradas en los eslabones más positivos de la escala, dos tercios se manifiesta totalmente de acuerdo en la elaboración del perfil de investigación, puesto que les facilita el aprendizaje significativo, la comprensión de la materia y el desarrollo de habilidades prácticas en el proceso de investigación; el restante 33,3% también está de acuerdo.

El planteamiento de problemas en un tema de investigación favorece en el estudiante el aprendizaje autónomo y le compromete con la solidez y seriedad del diseño del perfil de investigación, un 4,2% manifiesta una simpatía parcial frente a una postura mayoritaria de aceptación del 95,8% (58,3% que señala estar de acuerdo, a la cual se suma el 37,5% de la escala totalmente de acuerdo).

En relación a desarrollar habilidades de búsqueda de información en bases de datos se advierte resultados bastante satisfactorios, cuando la postura de acuerdo alcanza un valor mayoritario de 58,3% y no menos importante se halla un 41,7% en totalmente de acuerdo.

La mitad de los estudiantes refieren encontrarse completamente de acuerdo con la lectura de documentos o artículos científicos que requiere la construcción del perfil de investigación, luego el restante 41,7% se manifiesta de acuerdo y un 8,3% se ratifica parcialmente de acuerdo.

Cabe resaltar la elección de totalmente de acuerdo del 50% de los encuestados, siendo este el reflejo de la redacción y escritura necesaria de un escrito en investigación en cuanto a la estructuración de ideas, párrafos, desarrollo de citas, y cumplimiento de las normas APA; mientras la otra mitad también destaca el ejercicio de esta habilidad con un de acuerdo que alcanza un 45,8% y parcialmente de acuerdo de un 4,2%.

Respecto a la identificación del problema tratado por la investigación de aula, los datos son indicativos de la utilidad y significación de las estrategias de aprendizaje basado en problemas, puesto que maneja criterios de un amplio nivel de análisis de causas, consecuencias, sustento teórico, implementación metodológica que permita la recolección de datos y la presentación de resultados para abordar posteriormente propuestas de solución; están de acuerdo y totalmente de acuerdo un 91,7 % de los

consultados frente a un 8,3 % que manifiestan estar parcialmente de acuerdo.

En cuanto al apoyo recibido de compañeros de estudio, las respuestas están dispersas entre los extremos mínimos a máximos de la escala, la mayor frecuencia responde a de acuerdo con un 33,3%, siendo así un 66% se manifiesta de parcialmente a totalmente de acuerdo, en contraposición 20,8% responde en desacuerdo, que son parte del tercio en desacuerdo de la actividad colaborativa entre pares para desarrollar sus investigaciones.

De la asistencia y asesoría del docente tutor cabe rescatar la unanimidad de opinión favorable ante el apoyo del docente, donde un 65,7% de las respuestas corresponden a totalmente de acuerdo.

Un 54,2% de los estudiantes están completamente de acuerdo con las posibilidades de autoaprendizaje por medio de libros, artículos, internet y otros en el diseño del perfil, complementariamente el 37,5% se halla también de acuerdo.

De la claridad en la metodología y procedimientos para el desarrollo del protocolo de investigación, exactamente el 50% de los participantes se manifestó como totalmente de acuerdo y el restante también responde estar de acuerdo en menor medida.

El último ítem refleja la importancia de la interacción percibida por el estudiante con el tutor, un 70,8% lo asimila como completamente imprescindible para el éxito de la conclusión y entrega del perfil de investigación, un 25% responde estar de acuerdo y parcialmente de acuerdo un 4,2%.

4. Discusión

Tras la interpretación realizada se advierte una evidente tendencia favorable de percepción de resultados de aprendizaje significativo de los estudiantes de la Universidad de Llanos, que se replica igualmente en el presente caso de estudio. Para esta verificación son consideradas la mayor frecuencia relativa y la acumulada de los últimos tres niveles de la escala Likert que concentran las posturas de opinión positiva del modelo, estos corresponden a: 4 (parcialmente de acuerdo), 5 (de acuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo).

La variable facilidad de acercarse al proceso de investigación se constituye en el referente del saber conocer. En el PIARF es percibida con un 52,3% en el nivel 5, estando de acuerdo un total de 94,5%; entre tanto, el perfil de investigación señala resultados superiores con una marca de 66,7% en el nivel 6 y contando con el 100% de los estudiantes, de acuerdo con las estrategias.

Respecto al potenciamiento de la autonomía y responsabilidad estos configuran el saber ser del aprendizaje, el PIARF muestra 52,3% en el nivel 5, con una concentración de aceptación del 87,1%; el perfil en su mayor valor también se halla en el mismo nivel con un 58,3% y una completa aprobación del mismo.

Con relación al aprender a buscar información en las bases de datos, el PIARF se sitúa en el nivel 5 con el 45,4% y un total de percepción favorable de 93,6%; también en este nivel se encuentra el perfil con un 58,3% y un acumulado a favor del 100% en los últimos niveles.

En la lectura de documentos el PAIRF tiene un 45,4% en el nivel 5, con un grado de aceptación de 93,3%, y superando estos resultados el perfil se fija en el nivel 6 con un 50% más una aceptación completa por el total de las respuestas.

Para la redacción de documentos en el PIARF están de acuerdo en un nivel 5 el 43,3% y lo respaldan un 94,4%; en valores mayores un 50% se establece en el máximo nivel, contando también con unanimidad de opinión de respaldo en la aplicación del perfil.

El PIARF en cuanto a la identificación del problema (saber hacer) muestra un 48,1% como frecuencia elevada en el quinto nivel y su agregado alcanza el 95,3%; el perfil se circunscribe en la misma escala, pero con un valor que asciende a 54,2% y a un 100% de consentimiento.

Los compañeros de estudio (saber convivir) para el PIARF tienen un nivel de importancia en el nivel 5, con un 39,4% y una percepción favorable menor que las anteriores de tan solo 79,8%; a su vez el perfil es comparativamente menor con solamente un 33,3% a pesar de situarse en el mismo nivel del modelo, de este modo al acumulado favorable de esta variable llega solo al 66,6%. Es conveniente recordar que esta variable tiene una connotación de trabajo individual del estudiante en contraste del esquema grupal del modelo ideal.

Respecto al tutor, el 41,7% se sitúa en el penúltimo nivel con una aceptación del 94,5% del PIARF; del perfil, un 65,5% de las respuestas se fijan en el máximo nivel y cuenta con una favorabilidad completa.

Relacionado con el autoaprendizaje en la escala 5 el PIAF señala un 46,3% con un grado de aprobación del 96,3%; mientras que el perfil muestra un destacado 54,2% en el sexto nivel y una admisión del 100%.

El PIARF con 37,6% en el sexto nivel hace alusión a la claridad en la metodología, también refleja un agregado de 76,1%, frente a un 50% del nivel 6 y una acogida acumulada del 100%.

Sobre la actitud de los profesores que coadyuvan con el PIARF un coincidente 29,6% se fija tanto en el nivel 4 como en el 5, mismo que está asociado a la concentración de 70,1%, en cambio, el perfil muestra un 70,8% de favorabilidad en el nivel 6 y la postura a favor de un 100%.

A la luz de los datos resultantes de las estrategias de enseñanza en los trabajos de investigación aplicativos a la realidad de los problemas del contexto en la formación de futuros profesionales estos gozan de una amplia aceptación de su implementación por los estudiantes, salvo en el caso de la variable compañeros de estudio referida al saber convivir, el acompañamiento o interacción entre compañeros de curso que marcan un máximo de aprobación de 79,8% en el modelo y de 66,6% en el actual estudio, lo cual sugiere la necesidad de profundizar en el análisis de esas interacciones y explorar las oportunidades que ofrecen las estrategias de aprendizaje colaborativo.

Conclusiones

Considerando el marco normativo de educación en el país, desde la visión de la Constitución Política del Estado y la Ley No 070 de educación se establece que la educación es una función primordial del Estado, un derecho fundamental de carácter universal, gratuito y obligatorio, para formar personas integrales, respetando la diversidad cultural y promoviendo la participación social y comunitaria que responda a las necesidades de la sociedad, correspondiendo a estos lineamientos el Reglamento General de Universidades Privadas indica que la oferta de formación debe responder a necesidades sociales y a un enfoque curricular por competencias donde el

estudiante adquiera conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse en el aula y en la vida real.

Se detectaron a partir de una evaluación de diagnóstico al inicio del semestre dificultades de aprendizaje en los universitarios debido a insuficientes recursos didácticos, inadecuadas estrategias de enseñanza y falta de participación o motivación, como principales limitaciones para optimizar y alcanzar el máximo potencial del estudiante. En respuesta a este escenario se definió la implementación de una estrategia de aprendizaje basada en problemas a partir de los postulados del modelo PIARF que fue adaptado a las características de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Metodología de Investigación donde el docente además se desempeña como tutor que brinda el apoyo necesario y oportuno a cada estudiante en la elaboración de un informe final o perfil de investigación durante las fases de preparación, presentación, acompañamiento, socialización y reconocimiento desarrollados durante el semestre I/2025.

Finalmente, los resultados de la percepción de aprendizaje con la aplicación de Estrategias Basadas en Problemas se ajustaron a una escala Likert de 6 niveles desde un nivel 1 (totalmente en desacuerdo) al nivel 6 (totalmente de acuerdo) cuyas variables se construyeron en adaptación al modelo de educación por competencias. Respecto al aprender a conocer a partir de conocimientos previos, la variable comprensión de la asignatura muestra un nivel de aceptación unánime, en la aplicación práctica de conocimientos que comprende el aprender a hacer se tiene también una asimilación del 100% de respuestas positivas, en el aprender a ser, referido a las actitudes de responsabilidad y la capacidad de tomar decisiones también un 100% muestra simpatía por el desarrollo del perfil; mientras que en el aprender a convivir refleja una aceptación menor.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. (R. Helier, Trad.) México: Trillas.
- Avilés, H. (2022). *Aprendizaje Significativo en la Enseñanza de la Economía*. DIALOGUS Revista Científica. Recuperado el 29 de junio de 2025, de <https://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3263545002/html/>
- Constitución Política del Estado [CPE]. (7 de febrero de 2009). Art. 21. (Bolivia).
- Dale, E. (1969). *Métodos audiovisuales en la enseñanza*. Nueva York: Dryden Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz, F. (2006). *Aprendizaje basado en problemas*. De la teoría a la práctica. *Perfiles educativos*, 28(111), 124-127. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100007&lng=es&tlng=es.
- Guerrero, E., & Calero, J. (2013). *El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social*. *Educación Social*, 53, 73-91. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/263618/368971>
- Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., & Rodríguez, M. (2021). *Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios*. Recuperado el 5 de julio de 2025, de <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/>
- Intriago, M., Rivadineira, M., & Zambrano, J. (22 de enero de 2022). *El aprendizaje significativo en la educación superior*. *Digital Publisher*, 7(1), 418-429. doi:<https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1014>

- Ley No 070 de. (2010). *Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. 20 de diciembre de 2010.
- Matinez, M. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de formación profesional*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23), e300. doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1093>
- Ministerio de Educación. (2012). *Reglamento General y Reglamentos Específicos de Universidades Privadas*.
- Ordoñez, G., Verdero, P., Cordero, C., Gerra, V., Hernández, C., Martins, M., . . . Velasco, M. (2011). *Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en el aula en asignaturas del área de ingenierías*. Colombia: Universidad Industrial de Santander de Colombia: Innova Censal.
- Oseña, D., Mendivel, R., & Angoma, M. (2020). *Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en estudiantes universitarios*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. Recuperado el 2 de julio de 2025
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la Lengua española*. Recuperado el 5 de julio de 2025, de <https://dle.rae.es/aprendizaje>
- Roys, J., & Pérez, A. (2018). *Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logros académicos*. Revista Electrónica de Investigación y Docencia(19), 145-166. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6281643>
- Toledo, L., & Sánchez, J. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22(2), 417-491. doi:<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>
- Touriñan, J. (2018). *Concepto de Educación y Conocimiento de la Educación*. Cali, Colombia: Redipe.
- Universidad Latina. (2022). *UNILA*. Recuperado el 3 de julio de 2025, de <https://www.unila.edu.mx/tipos-de-problemas-de-aprendizaje/>

Las representaciones sociales de la Ciudad de San Luis en las obras de teatro. Un espacio de lucha por la hegemonía

Social representations of the city of San Luis in the theater. A space for the struggle for hegemony

Fernando Rodríguez Luiz¹

Recibido: 2 de septiembre del 2025. Aprobado: 12 de diciembre del 2025

Resumen

En este trabajo analizamos la imagen de la ciudad que aparece en algunas obras teatrales, como parte constitutiva de los imaginarios urbanos que circulan por la Ciudad de San Luis, Argentina. Encontramos diferentes representaciones sociales de la ciudad, y se refleja cómo las mismas a su vez muestran posicionamientos contrapuestos frente a la realidad urbana. Estas representaciones e imaginarios son parte de las luchas que se dan en el plano simbólico, como parte de la disputa de poder, particularmente cuando se construye una hegemonía².

Si bien en la construcción de lo simbólico intervienen múltiples actores, individuales y colectivos, a la vez que se ponen en juego diferentes procesos, consideramos que el análisis de las obras de teatro cobra relevancia dada la función del mismo como promotor del cambio social, especialmente en un contexto discursivo hegemonizado por la voz oficial, en el que es muy difícil que circulen relatos alternativos.

Para llevar a cabo esta tarea, relevamos algunas imágenes y representaciones en obras de teatro pertenecientes al campo del teatro y del teatro social, el cual tiene una larga tradición en esta provincia argentina.

1 Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina, rodriguezluiz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4509-5037>.

2 La hegemonía, es una forma de poder que no se basa en la coerción (la fuerza física), sino que se objetiva en la dirección intelectual, política, moral y estética (Bobbio, 1991).

Palabras claves: representaciones sociales- imaginarios urbanos- teatro- territorialidad- hegemonía.

Abstract

In this work we analyze the image of the city that appears in some theatrical works, as a constitutive part of the urban imaginaries that circulate through the City of San Luis, Argentina. We find different social representations of the city, and it is reflected how they in turn represent opposing positions regarding urban reality. These representations and imaginaries are part of the struggles that occur on the symbolic level, as part of the power dispute, particularly when a hegemony is built. Although multiple actors, individual and collective, intervene in the construction of the symbolic, while different processes come into play, we consider that the analysis of plays becomes relevant given its function as a promoter of social change, especially in a discursive context hegemonized by the official voice, in which it is very difficult for alternative stories to circulate.

To carry out this task, we reveal some images and representations in plays belonging to the field of theater and social theater, which has a long tradition in this Argentine province.

Keywords: social representations- urban imaginaries- theater-territoriality- hegemony.

Introducción

En el marco de la investigación que vincula el plano simbólico con el poder³, abordamos distintos ámbitos y procesos en los que se contribuye a consolidar el poder desde y en el plano simbólico en la provincia de San Luis.

Como un recorte de ese objeto mayor, analizamos la imagen de la ciudad que aparece en algunas obras teatrales, como parte constitutiva de los imaginarios urbanos que circulan por la Ciudad de San Luis, Argentina. Encontramos diferentes imaginarios y representaciones sociales de la ciudad, y damos cuenta de cómo las mismas a su vez reflejan

3 PROICO 04-0923 “La Construcción Simbólica del Poder en las Instituciones Públicas. Una Mirada desde las Prácticas Políticas y Cotidianas”. UNSL

posicionamientos contrapuestos frente a la realidad urbana. Estas representaciones e imaginarios son parte de las luchas que se dan en el plano simbólico, como parte de la disputa de poder, particularmente cuando se construye una hegemonía.

Si bien en la construcción de lo simbólico intervienen múltiples actores, individuales y colectivos, a la vez que se ponen en juego diferentes procesos, consideramos que el análisis de las obras de teatro en general y del teatro social en particular, cobra relevancia dada la función de este último mismo como promotor del cambio social, especialmente en un contexto discursivo hegemonizado por la voz oficial, en el que es muy difícil que circulen relatos alternativos.

Para darle contexto al presente trabajo, describiremos brevemente el escenario sociopolítico de este estado del centro de la Argentina.

1. El escenario sociopolítico de San Luis

A partir de la vuelta de la democracia en el país, en diciembre de 1983, y hasta fines de 2023, en la provincia de San Luis se estableció un régimen político que se ha calificado como una dominación patrimonial o más informalmente como feudal (Trocello, 2004). Si bien no coincidimos completamente con estos términos, estas definiciones se aproximan bastante a las características del régimen político y de la sociedad que le corresponde. San Luis se caracteriza por un Estado fuerte, centro de la actividad económica provincial, a través del empleo público en las obras de infraestructura y de vivienda social, sumado a una estructura societal tradicional, hereditaria de una economía pastoril de subsistencia (Menéndez, 2023). Todo esto hace que la sociedad civil tenga un escaso desarrollo, con instituciones débiles, y prácticas políticas clientelísticas.

Una de las características de este régimen es el desarrollo de un grupo multimédios que combinó medios privados y públicos. El Diario de la República, que tuvo edición impresa entre 1991 y 2023, la radio FM Lafinur (privados) y el canal de aire Canal 13 (estatal), conformaron un eficaz aparato para difundir el discurso gubernamental, y por lo tanto su incidencia en la producción de la verdad. Este aparato se completaba con la cooptación de otras emisoras radiales a partir de la asignación discrecional de pauta publicitaria (Arias, 2016).

De esta manera, y con la ventaja sobre otros medios de la llegada a la totalidad del territorio provincial, se empleó este aparato de comunicación para transmitir un discurso cuidadosamente elaborado por el régimen. Este no ha sido al azar, sino que se respaldó en lo que podría considerarse una usina de ideas, el Instituto Científico y Cultural El Diario (ICCED), centro de estudios históricos y difusión cultural concebido y dirigido por Alberto Rodríguez Saa, mientras su hermano Adolfo ejercía la gobernación durante casi veinte años en forma ininterrumpida.

El ICCED se enmarca en el fenómeno que investigamos en el PROICO 141418 “El personalismo en las instituciones públicas” (Mazzola y Rodríguez, 2023), ya que desde éste Alberto Rodríguez Saa, de formación abogado y profesor de dibujo, desplegó sus inquietudes como artista plástico, astrólogo e historiador aficionado. Esto implicó una reelaboración de la historia de San Luis, en la que cuidadosamente destacan el aporte de sus antepasados como integrantes del Ejército del Libertador, y también reivindicando su descendencia de los pueblos originarios que habitaron esta provincia. De esta manera construyeron un mito de origen de la dinastía Rodríguez Saá, que además de incluir a estos dos hermanos como gobernadores, incluyó otros familiares directos también ocupando el máximo cargo ejecutivo⁴.

Este mito no sólo implicó una construcción discursiva, sino que dio lugar a libros, eventos culturales (conciertos, muestras pictóricas, conferencias), la proliferación de esculturas con temas astrológicos por toda la provincia, y quizás como punto cúlmine, la Cantata a Pringles (Bustos, 2000), obra de teatro musical que se representó en algunos escenarios durante un breve período de tiempo.

Esta producción de sentido que se hizo desde el régimen político, usando el aparato del Estado y el grupo multimedios, dejó muy poco espacio para que otros actores logren hacer circular un sentido que contradiga al oficial, cuya hegemonía es abrumadora (Cacace, 2023).

⁴ También fueron gobernadores su abuelo Adolfo Rodríguez Saá “El Pampa” (1909-1913), su tío abuelo Ricardo Rodríguez Saá (1934-1938), y también en el siglo XIX ocuparon el poder ejecutivo en breves períodos otros ascendientes directos.

2. Consolidación del poder hegemónico

Entendemos el concepto de hegemonía tal como lo propone Gramsci (1977) (Portantiero, 1987), que la define como capacidad de un grupo social de ejercer la dirección política, cultural e ideológica sobre el conjunto de la sociedad. Este concepto define una relación que es superadora de la mera dominación mediante la coerción (uso de la fuerza), ya que implica que los grupos subordinados acepten como naturales y legítimos los valores, las visiones del mundo y los intereses de la clase dominante.

Tal como lo plantea en los Cuadernos de la cárcel, Gramsci entiende que la clase hegemónica logra una dirección intelectual y moral, un consenso cultural que hace que las clases subalternas internalicen los valores de la clase dominante. A esto apunta todo este despliegue cultural que se propone desde el ICCED.

Esta hegemonía se despliega en la superestructura (cultura, educación, religión, medios, derecho) y garantiza que el orden social, que en lo material está caracterizado por una dominación tradicional/patrimonialista, se mantenga con el consentimiento activo de los dominados, más allá que no esté exento del uso de la violencia.

En el caso puntual que analizamos los medios de comunicación (radio, televisión, prensa escrita) son empleados como espacios estratégicos para la producción y reproducción de hegemonía. Puntualmente, colaboran a la construcción de un sentido común; la prensa y los medios no solo informan, sino que configuran lo que se percibe como normal, verdadero o aceptable. También, difunden la ideología dominante; al seleccionar noticias, encuadrarlas y jerarquizarlas, contribuyen a legitimar ciertas visiones del mundo e invisibilizar otras (Martin-Barbero, 1987).

En San Luis, los intelectuales orgánicos del grupo social hegemónico (periodistas, comunicadores y productores de medios), son muy visibilizados, ya que algunos de ellos se convirtieron en funcionarios del gobierno. La función de estos intelectuales es traducir los intereses del grupo dominante al lenguaje del público general, marcar los temas de la agenda pública e instalarlos en el sentido común. En gran medida colaboran a construir consenso en torno a políticas públicas, decisiones gubernamentales o valores sociales, presentándolos como el deber ser de la gestión de gobierno.

En este contexto en donde la hegemonía refrenda una estructura económica desigual, pero durante un tiempo considerable vista como exitosa⁵, ha sido muy difícil que aparezcan voces disidentes que puedan expresar cuestionamientos hacia ese grupo dominante. En uno de los pocos espacios en los que se cuestiona la hegemonía y consecuentemente el imaginario hegemónico, encontramos el teatro, que en San Luis tiene una trayectoria en el compromiso con la realidad social. Así, en el teatro social encontramos intelectuales orgánicos contrahegemónicos, que proponen un discurso, una mirada sobre la realidad, una producción de sentido que contradice o a veces dice lo que no dice el discurso hegemónico. El análisis de este campo resulta interesante para dar cuenta de ese otro imaginario que está presente en la sociedad puntana.

Es por ello que en este trabajo analizamos la imagen de la ciudad que aparece en algunas obras teatrales, y cómo esta se vincula con los diferentes discursos que pugnan por imponerse en el plano simbólico. Si bien en la construcción de lo simbólico intervienen múltiples actores, individuales y colectivos, a la vez que se ponen en juego diferentes procesos, consideramos que el análisis de las obras de teatro cobra relevancia dada la función del mismo como promotor del cambio social, especialmente en un contexto discursivo hegemónico por la voz oficial, en el que es muy difícil que circulen relatos alternativos.

3. Teatro, representaciones sociales e imaginario social

Para dar cuenta de cómo el teatro se vincula con las representaciones y los imaginarios de la ciudad, nos remitimos a los conceptos de *territorialidad* y *convivio*. La territorialidad del teatro no es solo un lugar físico (sala, plaza, espacio escénico), sino un espacio existencial, político y simbólico donde se produce la experiencia estética (Dubatti, 2021).

Por otra parte, el convivio es la reunión de actores y espectadores en un tiempo y espacio compartido. Se trata de la copresencia de los cuerpos, en donde se da una relación cara a cara. Para que se dé el convivio deben estar presentes los cuerpos, del actor y el espectador. No hay convivio si no hay presencia física. Este es el fundamento de la territorialidad.

5 Durante el período de 1983 a 2001 los indicadores sociales y económicos de la provincia se vieron mejorados ostensiblemente, pasando de ser una de las provincias que se ubicaban en los últimos puestos a ser una de las que se ubicaron muy por encima de la media del total del país (Segovia, 2010).

La experiencia del teatro contribuye entonces a la construcción de la ciudad simbólica a la que hace referencia Silva (2006); es un territorio construido en lo relacional más que en lo físico.

Como los imaginarios urbanos son narrativas, símbolos e imágenes compartidas que dan forma a la manera en que los habitantes sueñan, sienten e interpretan la ciudad, la territorialidad del teatro contribuye a la construcción de dichas narrativas e imágenes.

Considerando que las representaciones sociales son esquemas compartidos de interpretación de la realidad (Moscovici, 1979), formas de significar lo que una comunidad entiende sobre un objeto; el convivio teatral alimenta y transforma esas representaciones sociales, ya que pone en circulación relatos, emociones y memorias sobre el territorio urbano.

El teatro en su convivio y territorialidad interviene en estos imaginarios: convierte espacios en escenarios simbólicos, reordena jerarquías de lo visible y lo invisible en la ciudad. Como surge del testimonio de uno los autores de las obras, los habitantes no registran la presencia de algunos personajes que deambulan por la ciudad, aquellos que son marginados por sus historias de vida, se vuelven invisibles a la mirada cotidiana.

El convivio teatral, anclado en la territorialidad, produce y resignifica representaciones sociales que, a su vez, alimentan y transforman los imaginarios urbanos de la ciudad.

De este modo, el convivio teatral no es solo un acontecimiento estético, sino un dispositivo de producción de ciudad en el plano simbólico y social.

Se vuelve relevante comprender cómo, a través de las representaciones sociales y los imaginarios urbanos, se incide sobre las actitudes, emociones y sentimientos de las personas que viven y transitan en la Ciudad de San Luis.

Un aspecto que reviste importancia en la identificación del imaginario urbano y las representaciones sociales, reside en que tienen la capacidad de influir fuertemente en la conducta de los habitantes que desarrollan su vida en la ciudad, afectando cómo toman sus decisiones en lo cotidiano, desde las más complejas como puede ser la compra de una vivienda hasta las más simples, como puede ser cuál recorrido hacen para acceder a su trabajo. La complejidad de la realidad social, atravesada por las disputas

por el poder y las luchas simbólicas pueden comprenderse también desde la vida cotidiana de los puntanos.

Como ya lo mencionamos, nos proponemos abordar la ciudad simbólica, como fenómeno que tiene entidad propia, con capacidad para incidir en la vida cotidiana de las personas que habitan este espacio.

Se retoma así el concepto de “espacio vivido” de Henry Lefebvre (2013), dando relevancia a cómo las experiencias, emociones y prácticas de los habitantes de la ciudad son conformadoras del espacio urbano.

Como ya lo hemos manifestado más arriba, uno de los autores que plantea esta perspectiva es Armando Silva (2006) quien, a partir de la dimensión simbólica de lo urbano, considera a la ciudad imaginada como una red simbólica en permanente construcción y expansión. Así, la ciudad imaginada está antes de la ciudad física, predefine su uso.

Por otra parte, también recurrimos al concepto de representaciones sociales (Moscovici, 1979), que es un término que encontramos en todas las Ciencias Sociales. Constituyen la designación de fenómenos múltiples que tiene variados niveles de complejidad, individuales, colectivos, sociales, psicológicos, entre otros.

En definitiva, las representaciones sociales son una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social.

Estos dos conceptos son complementarios, se articulan para dar cuenta de los aspectos simbólicos de la realidad social. Podemos pensar que los imaginarios sociales se constituyen por representaciones sociales, pero también que las representaciones sociales están influenciadas por los primeros. No se trata de pensar un concepto que defina un fenómeno estático, sino que el mismo dé cuenta de la dinámica de la realidad social, que es cambiante, mutable y transformada constantemente. Es por ello que optamos por usar los dos conceptos en un diálogo permanente.

Los imaginarios y las representaciones sociales se presentan bajo variadas formas, imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede, dar sentido a lo inesperado.

Es desde este marco teórico que pretendemos dar cuenta de los imaginarios urbanos y representaciones sociales de la ciudad que están presentes en las obras de teatro y cómo las distintas versiones de los mismos representan la lucha de poder en el plano simbólico que a su vez refleja la disputa por y en contra del poder hegemónico.

4. La ciudad simbólica

Las ciudades generalmente son descritas a partir de su dimensión física, lo que termina siendo preponderante en términos de planificación y gestión de las mismas. Las dimensiones social y cultural no escapan a esta afirmación ya que van a aparecer, pero subordinadas a lo físico. Esto implicó que hasta avanzada la década de 1990 en el abordaje de los problemas urbanos tuviera un peso preponderante ese imaginario urbano en donde tienen poca relevancia la dimensión simbólica.

Como lo expresa el geógrafo Milton Santos (2000), en la relación sociedad/espacio, este no es una realidad meramente física, sino como una realidad social. Esto implica considerar al fenómeno urbano como un objeto social, el cual ya es portador de un valor simbólico, que está en disputa permanente por parte de las distintas fuerzas que actúan en el mismo.

También es esclarecedora la mirada del historiador y urbanista Adrián Gorelik (2022) quien en su análisis de la ciudad latinoamericana resalta el rol de las mismas entre las décadas de 1940 y 1970, en las cuales éstas aparecen como motor de la modernización social, vinculado al desarrollo productivo y la evolución de las fuerzas políticas. Es más, en el marco de la consolidación de la sociología funcionalista, que en Latinoamérica se centraba en la transición de las sociedades tradicionales a la sociedad moderna, la ciudad se convierte en una categoría en sí misma.

Entonces, para este autor la ciudad latinoamericana existe como una construcción cultural, como una idea que en un momento específico de la historia tuvo la capacidad de funcionar como una categoría del pensamiento social, una figura del imaginario intelectual y político en vastas regiones del continente (Gorelik, 2022).

Nosotros proponemos reconstruir la dimensión simbólica de la ciudad, a partir de lo que sus propios habitantes consideran que es. La construcción simbólica implica una imagen que surge a partir de la puesta en juego de

“procesos perceptivos, motivados por el deseo, que operan como modos de aprender el mundo, y generan visiones y acciones colectivas” (Silva, 2006).

Es por ello que nos abocamos a relevar las obras de teatro, ya que en ellas podemos encontrar una manifestación de esas formas de aprehender la ciudad.

Por lo tanto, el objetivo general del presente trabajo es relevar la construcción simbólica de la Ciudad de San Luis en las obras de teatro.

Como objetivos específicos queremos reconocer cómo se inviste simbólicamente la ciudad como espacio de sociabilidad, cuáles son los espacios más significativos, qué personajes urbanos son relevantes para la construcción simbólica, las diferentes jerarquías de personajes, etc.

5. Problema de investigación

Como ya lo mencionamos, nos proponemos abordar la ciudad simbólica, como fenómeno que tiene entidad propia, con capacidad para incidir en la vida cotidiana de las personas que habitan este espacio.

Uno de los autores que plantea esta perspectiva es el filósofo Armando Silva (2013), quien, a partir de la dimensión simbólica de lo urbano, considera a la ciudad imaginada como una red simbólica en permanente construcción y expansión. Así, la ciudad imaginada está antes de la ciudad física, predefine su uso.

De ahí la importancia de dar cuenta de este fenómeno, que implica considerar a los sujetos que producen este imaginario, que se manifiesta en memorias colectivas que se elaboran sobre acontecimientos locales, personajes, mitos, imágenes y olores.

Así, este autor propone construir la ciudad desde la percepción colectiva, lo que aportará a la comprensión de la dinámica social que se desarrolla en la misma (Silva, 2006).

Nuestro problema en este trabajo es, entonces, relevar la construcción simbólica de la ciudad que aparece en las obras de teatro.

6. Metodología

Para desarrollar este trabajo abordamos el campo del teatro en San Luis, lo cual nos llevó a entrevistar a directores, autores e intérpretes de este espacio. Las entrevistas resultaron ser el medio más eficaz para relevar el campo, ya que nos encontramos con la dificultad de acceder a los textos de las obras, que en muchos casos existen sólo en soporte papel y archivado por los autores, por lo que no es material de fácil acceso. La falta de registro escrito público de las obras (y esto en los casos que exista este registro), ha sido confirmado en algunas de las entrevistas realizadas.

Del análisis de las entrevistas surge el contexto en el que fueron escritas y representadas las obras, así también como el relato de la trama y el sentido que los autores pretendieron darle a las mismas. Al ser una investigación en curso, se espera poder obtener más datos para poder describir y analizar con mayor profundidad este campo.

7. El campo del teatro como espacio de lucha por la hegemonía

Desde la teoría de Antonio Gramsci (1981), la cultura es un campo de disputa donde las clases sociales luchan por la hegemonía, es decir, por la capacidad de definir los valores, ideas y representaciones que estructuran la vida colectiva. En ese sentido, los intelectuales orgánicos son aquellos sujetos que, surgidos de una clase social determinada, articulan sus intereses y visión del mundo en el plano ideológico y cultural.

En el terreno del teatro, esta función se manifiesta con particular fuerza: los dramaturgos, directores, actores y colectivos escénicos no solo producen obras, sino que también elaboran discursos sobre la realidad, intervienen en los debates sociales y contribuyen a la formación de una conciencia crítica.

Es por ello que nos focalizamos en la experiencia del teatro social en San Luis. Este surge como una corriente escénica que combina la práctica teatral con la acción social y política, orientándose hacia la transformación colectiva y la participación comunitaria. Su génesis puede rastrearse en diversas tradiciones teatrales y pedagógicas del siglo XX que cuestionaron el carácter elitista y contemplativo del teatro convencional.

En primer lugar, el teatro épico de Bertolt Brecht (1964) estableció un punto de inflexión al proponer un arte que despertara la conciencia crítica

del espectador frente a las estructuras de poder y las injusticias sociales. Brecht planteaba que el teatro debía invitar al público a pensar, no solo a emocionarse, transformando el espectáculo en un espacio de reflexión política.

A mediados del siglo XX, en América Latina y otras regiones, surgieron experiencias de teatro popular y comunitario vinculadas a movimientos sociales, campesinos y obreros. Estas prácticas recuperaron el carácter colectivo del arte escénico y lo pusieron al servicio de la organización y la educación popular. Su desarrollo se vio profundamente influido por la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien proponía una educación dialógica y emancipadora basada en la reflexión y la acción transformadora (Freire, 1970).

El aporte decisivo proviene de Augusto Boal (1974), dramaturgo brasileño que, influido por Brecht y Freire, desarrolló el *Teatro del Oprimido*. Este método convirtió al espectador en “espect-actor”, es decir, un sujeto activo capaz de intervenir en la escena para modificar las situaciones de opresión representadas. El teatro se convierte así en una herramienta pedagógica y política, capaz de promover la toma de conciencia y la transformación social, en línea con la noción gramsciana de que la cultura puede ser un instrumento de emancipación.

Así, el teatro —entendido desde la perspectiva gramsciana— no es simplemente un arte escénico, sino una práctica cultural contrahegemónica. Los artistas que lo impulsan actúan como intelectuales orgánicos en tanto construyen, desde el lenguaje simbólico y el convivio escénico, una visión alternativa del mundo, capaz de disputar el sentido común impuesto por las clases dominantes y de articular nuevas formas de comunidad y acción colectiva.

8. El teatro social y las representaciones sociales de la ciudad

De las entrevistas realizadas y analizadas hasta el momento, no se identifican obras de relevancia cuyo tema sea específicamente la ciudad.

Sin embargo, hay dos obras en las que se hace referencia al espacio urbano, a las que nos fueron refiriendo los directores entrevistados. En este sentido, hay dos planos de análisis; por un lado, la relevancia de estas obras en el campo del teatro, considerando la influencia de las mismas

en los actores de este campo, el rol que tienen en la determinación de un canon, etc., y por otro lado, el análisis del sentido de la obra.

Las obras son, “Otro país, el mundo de los trebejos” (Emma, 1995), que hace referencia a un episodio ocurrido en el año 1991, en el que el gobierno de la provincia demolió casi un barrio entero, incluyendo la casa del abogado Jaime Emma, quien se había erigido como opositor. En esta obra aparecen varios aspectos que caracterizaron la gestión de gobierno de los Rodríguez Saá. Persecución violenta de los opositores, la justicia al servicio del poder ejecutivo, y lo que nos interesa a nosotros, un estilo de intervención en el espacio urbano.

El hecho en el que se basa la obra, es el enfrentamiento del ajedrecista, periodista y abogado Jaime Emma, quien luego de un periodo en el que trabaja para el gobierno provincial, convocado por Alberto Rodríguez Saá para el desarrollo del ajedrez en San Luis, comienza a alejarse del mismo, hasta convertirse en opositor al régimen, patrocinando legalmente a algunas personas perjudicadas por el mismo, así como también ejerciendo desde el periodismo en medios radial y escrito una crítica a las acciones de gobierno (Wiñasky, 1995).

A raíz de este hecho comienza una persecución política que deviene en acoso policial y judicial. Uno de los puntos culmine de este acoso, es la pelea por el desalojo de la vivienda que ocupaba el abogado, con el pretexto de la construcción de una obra pública en el lugar. a partir de haber sido ésta facilitada por el gobierno en su llegada a la provincia. La obra transcurre dentro de la casa, y su trama muestra cómo poco a poco las máquinas topadoras fueron demoliendo las casas de alrededor de la vivienda del abogado, quien se encuentra detenido, mientras su esposa resiste en el interior. Finalmente, ella tiene que dejar el lugar, que consideraba su hogar, y la casa termina de ser demolida.

En esta obra se refleja el fuerte impacto que tuvo en el imaginario urbano este hecho. La definición weberiana del poder se refleja en esta capacidad del Estado para imponer su voluntad aún contra toda oposición y resistencia, y así es percibido este gobierno en particular por los habitantes.

La obra transmite el significado de la acción violenta e impune, refleja ese gobierno por encima de todos, y que en este caso implica la capacidad de modificar el espacio urbano privado. Este tipo de intervenciones por

parte del Estado provincial se condice con otras intervenciones que hace este ente sobre el espacio urbano.

En trabajos anteriores (Rodríguez Luiz, 2023b) hemos reflejado cómo el Estado provincial ha sido performativo del espacio urbano, a partir de la construcción de numerosas viviendas sociales en la provincia y en la ciudad en particular, y por la construcción de obras monumentales que implican intervenciones no sólo físicas, sino que tienen un impacto simbólico en lo urbano. Como ejemplo de ello, es la construcción del complejo Terrazas del Portezuelo (2009-2010), que implicó el traslado de la sede del gobierno y las oficinas administrativas del centro a la periferia de la ciudad. Todas estas intervenciones han sido realizadas sin mayor participación de los habitantes de la ciudad, a pesar de que existió un proceso de consulta en toda la provincia que se denominó Plan Mil (GPSL, 1999), que si bien se presentó como una plan de desarrollo participativo, podemos dudar de ello en función de cómo se gestiona desde el gobierno provincial el manejo de la información y la comunicación, el ejercicio de la violencia física y simbólica y la preponderancia del poder ejecutivo sobre los otros poderes. Sin embargo, aun así, no estaba previsto en ese Plan el traslado de la sede del gobierno, que se hizo un tiempo después de la mayor movilización en contra del gobierno en el año 2004⁶.

Por otra parte, aparece la obra de Alejo Sosa (1984) “Los gritos al amanecer”, que se desarrolla en la plaza central (plaza Pringles) y sus alrededores, y está protagonizada por indigentes y marginados que terminan allí por injusticias sociales. Cabe destacar que esta es una de las dos plazas centrales de la ciudad, separadas trescientos metros una de la otra, lo que constituye el eje central de la ciudad. Alrededor de esta plaza se encuentra la Catedral, las principales instituciones bancarias estatales, el Correo Argentino y antiguas escuelas nacionales, de varones y mujeres respectivamente en sus orígenes. En los alrededores de esta plaza se desarrolla el centro comercial. Se trata de uno de los espacios urbanos más investidos simbólicamente, convocando la mayor circulación de personas de la ciudad por distintos motivos. Esto viene sucediendo desde la conformación de la ciudad colonial, tal como lo relata Rinaldi (2010),

⁶ Durante varios meses de 2004, diferentes sectores que le reclamaban al gobierno coincidieron en un espacio social que se llamó la Multisectorial, que propició la realización de frecuentes manifestaciones que recorrían parte del centro de la ciudad y culminaban frente a la antigua Casa de Gobierno.

y continúa hasta nuestros días. La plaza rememora el espacio simbólico central que tenían las plazas de los pueblos latinoamericanos, alrededor de las cuales transcurría la vida social.

La obra está situada entre los años 1976 y 1983; el autor nos refirió que cada personaje está basado en un personaje real, para lo cual realizó una investigación previa que incluyó entrevistas a los mismos. Los personajes principales son la prostituta, el vendedor ambulante y el loco. La primera había sido empleada en una casa de familia durante algunos años, hasta que un embarazo no deseado luego del abuso del hijo del dueño de la casa provocara que le quiten el niño y la expulsen, con un derrotero que la llevó a ejercer la prostitución. Podemos ver en este caso la presencia de injusticia social, ya que pasa por todo tipo de situaciones por su condición de clase, lo que se completa con la expulsión de su entorno social que la lleva a una actividad que termina de configurarla como una marginada social. El vendedor relata que terminó así por persecución política desde el golpe de Estado de 1955, que implicó la pérdida del empleo formal en la administración pública con la consiguiente estigmatización que le impidió obtener otro trabajo formal, lo que lo fue llevando así a la vida de marginación. Por último, el alienado, cuya condición de salud mental y la falta de contención familiar y por parte del sistema de salud lo condena a esa situación. Este hecho se continúa dando en nuestra ciudad, en donde lamentablemente es normal ver deambular a varias personas en esta condición.

En la obra se muestra como en ese espacio urbano los personajes son marginados por los transeúntes, que evitan el contacto con ellos por lo que representan. El desvío de la mirada, la ignorancia total, el comentario despectivo o cruel por lo bajo, e incluso agresiones directas, son las reacciones de la mayoría de las personas que transitan cotidianamente por esos espacios

Estos personajes y las interacciones con el resto de los habitantes, reflejan características de la sociedad puntana de entonces, con una fuerte estructura social tradicional, estamental y autoritaria, caracterizada por la doble moral social, la persecución política de los opositores y el apartamiento de quienes no se ajusten a una fuerte normativa social. La obra termina con los personajes viviendo en una casa tomada en las cercanías de

la plaza, que finalmente es allanada por un grupo de tareas⁷ que los fusila clandestinamente. Al final de la obra, cae una reja sobre el proscenio dando a entender que el público también está atrapado en esta sociedad.

En cuanto a la representación de la ciudad que aparece en la obra, esta se centra en uno de los espacios más icónicos de la misma, la Plaza Pringles, que podemos considerar el centro simbólico de la ciudad. Lugar de convocatoria de las multitudes en los festejos (triumfos deportivos, resultados electorales), punto de partida de manifestaciones populares por diferentes motivos (políticos, reclamo de justicia, disconformidad social, presentación de las promociones de estudiantes que cursan su último año en la escuela secundaria, etc.), punto de encuentro de las tribus urbanas, recorridos comerciales o simplemente personas que hacen *la vuelta al perro*, expresión propia del interior de la Argentina, en referencia al tradicional paseo alrededor de la plaza que se solía realizar los domingos en los pueblos y ciudades pequeñas.

También se muestra la ciudad que habitualmente los habitantes evitan ver, aquella constituida por los marginales, aquellos que la mayoría de los habitantes no incluyen en sus descripciones de la ciudad cuando son consultados por ella, lo que no se quiere nombrar porque evoca las desigualdades, la injusticia, las fallas del sistema. El final de la obra que termina con la eliminación de estos personajes responde a la intención de las autoridades de “limpiar la ciudad”, que también representa la tensión orden-desorden que se puede manifestar en este contacto entre lo marginal y la gestión local. Todo aquello que implique una disrupción en este orden, tanto en lo visual como en lo relacional no tiene lugar en esta imagen de la ciudad.

En los últimos cuarenta años, el régimen político consolidó un fuerte imaginario social, que fortalece el ejercicio hegemónico del poder por parte de un mismo sector. Para ello desplegó una fuerte estrategia discursiva que acompañó las políticas gubernamentales. Dentro de esta estrategia se incluyó la reinterpretación del pasado, la producción de obras artísticas, y numerosas intervenciones urbanas.

7 Grupo de tareas, es la denominación que reciben los grupos de las Fuerzas Armadas, de Seguridad y Policiales del Estado que llevaban a cabo el secuestro, tortura, violación, asesinato y desaparición de personas durante la dictadura militar entre 1976 y 1983 en Argentina.

A partir de las entrevistas a los directores y de las obras teatrales por ellos referenciadas, podemos dar cuenta de cómo en el campo teatral se refleja esa ciudad imaginada de la que nos habla Armando Silva. Una ciudad en la que aparece un Estado fuerte, con la capacidad de intervenir el espacio privado y público a voluntad, en la que no aparecen instancias de diálogo con otros actores, ni tampoco de escucha de otras voces. Esta imagen de la ciudad coincide con el discurso hegemónico que elabora el régimen político, que casi no deja espacio para la aparición de otros discursos.

Por otra parte, se reflejan los personajes urbanos en el espacio central más investido simbólicamente de la ciudad que es la Plaza Pringles. Por un lado, el transeúnte habitual, ordinario de ese espacio, mientras que por el otro aparecen los marginados por la sociedad, que emergen por los intersticios a pesar de que la ciudad no es un lugar amigable para ellos.

Entonces, aparecen representadas en las obras de teatro las dos ciudades; por un lado, la producida por el régimen político, ordenada, tradicional y por el otro, la que pugna por emerger, marginada, disidente, a la que el teatro social rescata y le da una voz.

Consideraciones finales

Entendemos que en este ejercicio de observación, relación y análisis emergen algunas cuestiones que son relevantes para comprender la dinámica de la construcción y consolidación de un poder hegemónico.

Por un lado, como parte del proceso de pasaje del mero ejercicio del poder a la construcción de una hegemonía, se produce una matriz de sentido que hace referencia al mito de origen del pueblo en coincidencia con el origen del grupo social que se torna en hegemónico. Una vez elaborado este relato, se usan los medios a disposición de ese grupo para instalar y difundir este mito, lo que implica una construcción simbólica que se refleja en la dimensión cultural. Aparecen los intelectuales orgánicos de este grupo social que son periodistas y comunicadores en los medios bajo control de la dirigencia, o escritores e historiadores que también cumplen este rol.

Cabe destacar que este mito está muy vinculado con la idea moderna del crecimiento y progreso indefinido. El desarrollo que se dio a partir de 1983 estuvo vinculado al aumento de la actividad industrial, y el crecimiento urbano, vinculados simbólicamente a la idea de lo moderno como algo

positivo, en tanto se dejaba atrás una economía pastoril y rural, asociada a lo negativo. En este sentido, podemos ver como la semiótica del progreso interpela a la ciudad ya que los discursos del urbanismo, la tecnología, la higiene y la política ponderaban el progreso como el objetivo y fin último de la vida humana (Castro-Gómez, 2022). La ciudad ya no debería ser el centro de esa sociedad atrasada, con rasgos del pasado rural, sino ser una urbe moderna, en donde se evidencie material y simbólicamente el éxito del progreso, a partir del ordenamiento del espacio y la exclusión de cualquier elemento disruptivo del mismo.

Por otra parte, en el caso del teatro, hay una intervención directa a partir de una obra de teatro musical que eventualmente ocupó un espacio central dentro del campo, la Cantata a Pringles (Bustos, 2000), en donde claramente hay una intencionalidad de imponer un discurso, una interpretación de la realidad por parte del grupo hegemónico.

Pero es en algunas obras del teatro social en donde vemos una representación de la ciudad que cuestiona este imaginario social, y donde específicamente, a partir de las representaciones sociales de algunos personajes urbanos, se cuestiona el mito que se construye desde la dirigencia. La desigualdad y la marginación, como efectos no deseados del progreso, llevadas al extremo de la negación del otro, por una parte, y la persecución violenta de los disidentes y modelado del espacio urbano al antojo del grupo dirigente, muestran otras representaciones sociales, alternativas a la imagen que se construye desde arriba. Es un imaginario urbano que nos muestra una ciudad hostil, en donde no hay espacio para la otredad, social, política y hasta estética podemos decir.

Este es el aporte de los intelectuales orgánicos que, desde el campo del teatro social buscan interpelar al público, buscando alterar el orden que propone el grupo hegemónico.

Una ciudad donde casi no hay lugar para la alteridad a ese poder hegemónico, que se fortalece cada vez más tanto en el plano físico como en el plano simbólico.

Referencias bibliográficas

- Arias, Luisa (2016). *“El Diario de San Luis. Una mirada desde Pierre Bourdieu”*. Revista Kairos, Número 2.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Bobbio, N.; Matteucci, N.; Pasquino, G. (1991). *Diccionario de política*. Mexico: Siglo XXI.
- Brecht, B. (1964). *Escritos sobre teatro*. Barcelona: Seix Barral.
- Bustos, S. y Rodríguez Saá, A. (2000). *“Cantata Trágica a la Muerte del Coronel Juan Pascual Pringles”*. San Luis: ICCED.
- Bustos, S. y Rodríguez Saá, A. (2001) *“Trilogía en Pringles”*, San Luis: ICCED.
- Cacace, María Florencia (2023). *“La llave que cierra un territorio ‘alambrado’*. Análisis de una campaña audiovisual del gobierno de San Luis y producción de subjetividades”. En: Mazzola y Rodríguez Luiz (Comps.). *El personalismo en las instituciones públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Castro-Gómez, Santiago (2022) *Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Domínguez Houlli, Mariela Alejandra (2016) *“Otro país. El mundo de los trebejos”*. Argentina: Instituto Nacional de Teatro.
- Dubatti, J. (2012). *Filosofía del teatro I: Convivio, experiencia y acontecimiento teatral*. Buenos Aires: Atuel.
- (2021). *Teatro y territorialidad*. Perspectivas de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado. Barcelona: Gedisa.
- Gobierno de la Provincia de San Luis (1999). *Plan Mil, el plan de todos los sanluiseños*. San Luis: GPSL.
- Emma, J. (1993). *“Otro país, el mundo de los trebejos”*. Obra de teatro, inédita.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Gorelik, Adrián (2022) *La ciudad latinoamericana. Una figura de la imaginación social del siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili.
- Mazzola y Rodriguez Luiz (Comps.) (2023). *El personalismo en las instituciones públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Menéndez, Nestor (2023). “*El Rodriguismo: San Luis ante la dictadura de la gran burguesía*”. En: Mazzola y Rodriguez Luiz (Comps.). *El personalismo en las instituciones públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Portantiero, J. (1987). *Los usos de Gramsci*. México: Plaza & Janés.
- Rinaldi, M.A (2010). “*Usos políticos del pasado: algunas estrategias de construcción de hegemonía de la familia Rodriguez Saá*”. En Domeniconi, Rinaldi, De Dios (Comp.) *La ciudad de San Luis en los siglos XVIII, XIX y XX*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Rodriguez Luiz, Fernando (2023a). “*Imaginario urbanos en San Luis. De la Plaza Independencia a Terrazas del Portezuelo*”. XV Jornadas de la Carrera de Sociología. FACSU-UBA.
- Rodriguez Luiz, Fernando (2023b). “*El rol del Estado en la producción del espacio urbano en la Ciudad de San Luis. La construcción de la desigualdad en el plano simbólico*”. XV Jornadas de la Carrera de Sociología. FACSU-UBA.
- Santos, Milton (2000). *La naturaleza del espacio*. España: Ariel.
- Scribano, A., & Cena, R. B. (2013). “*Sensibilidades colonizadas: Imágenes del mundo, política de las emociones y políticas sociales desde una aproximación conceptual*”. Yuyaykusun, 6 15-30. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Segovia, M. (2010) “*El desarrollo urbanístico y espacial de San Luis/Cuyo-Argentina en la segunda mitad del Siglo XX: hacia un modelo de*

diferenciación socio-espacial y funcional de una ciudad mediana”.
Barcelona: Universitat de Barcelona.

Silva, Armando (2014). *Imaginarios, el asombro social*. Universidad Externado de Colombia.

Silva, Armando (2006) *Imaginarios urbanos: hacia la construcción de un urbanismo ciudadano*. Metodología. Convenio Andrés Bello, Universidad Nacional de Colombia.

Silva, Armando (2000). *Imaginarios Urbanos*. Colombia: Tercer Mundo Editores.

Sosa, Alejo (1984) “Los gritos al amanecer”. Obra teatral estrenada en 1984. Inédita.

Trocello, G. (2008). *La manufactura de ‘ciudadanos siervos’*. Cultura política y regímenes neopatrimonialistas. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Wiñazki, Miguel (1995). *El último feudo*. San Luis y el caudillismo de los Rodríguez Saá. Buenos Aires: Ediciones Temas de Hoy.

Donde el cobre se hace carne: narrativas sobre hombría minera en Chile

Jimena Silva Segovia¹

Pablo Zuleta Pastor²

Recibido: 14 de agosto del 2025. Aprobado: 12 de diciembre del 2025.

Resumen

A través de un análisis crítico del discurso de entrevistas individuales y grupales a hombres mineros y mujeres autodefinidas como trabajadoras sexuales en la Región de Antofagasta; destacamos el lugar central que tiene el uso del comercio sexual para el autorreconocimiento de los hombres mineros como trabajadores altamente productivos en las operaciones cupríferas. El trabajo sexual y el trabajo de sus trabajadoras juegan un papel fundamental en la reproducción cotidiana de la fuerza de trabajo minera a través del mantenimiento de una subjetividad virilizada, entendida como estrategia defensiva útil para sustentar el desempeño, la productividad y la permanencia de los hombres en el quehacer minero.

Palabras clave: trabajo, hombría, género, sexo, Chile

Abstract

Through a critical analysis of individual and group interviews with male miners and women who self-identify as sex workers in the Antofagasta Region, we highlight the central role that sex work plays in the self-recognition of male miners as highly productive workers in copper mining operations. Sex work and the work of sex workers play a fundamental role in the daily reproduction of the mining workforce through the maintenance of

1 Dra. en Antropología por la Universidad de Tarapacá, Universidad Bernardo O'Higgins, Magíster Género e Intervención Social, Departamento Interdisciplinar en Ciencias Humanas, Facultad de Ciencias Humanas, Santiago, Chile, email: luzsilvasegovia55@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8512-7876>

2 Dr. en Psicología por la Universidad de Chile, académico de la Escuela de Psicología, Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5864-9393>

a virilized subjectivity, understood as a useful defensive strategy to sustain the performance, productivity, and permanence of men in mining work.

Keywords: work, masculinity, gender, sex, Chile

La virilidad minera. Narrativas de la mina y el burdel

La psicodinámica del trabajo, desarrollada por Christophe Dejours, se basa en la pregunta: ¿cómo nosotros, hombres y mujeres en situación de trabajo, no nos enfermamos, o mejor dicho, mantenemos nuestro equilibrio mental a pesar de las exigencias de la organización del trabajo? La respuesta es esta: la relación entre trabajo y enfermedad no es directa, está mediada por un sujeto capaz de establecer estrategias defensivas que le permitan conjurar la enfermedad mental por la organización del trabajo, haciéndola tolerable, pero no necesariamente modificando lo subjetivo (Dejours & Gernett, 2014). En otras palabras, las estrategias defensivas permiten perdurar, pero no transformar la organización del trabajo.

Dejours (2012) también muestra que tales estrategias defensivas erigidas en el trabajo difieren entre sí, en Chile, Zuleta (2018) indaga con dos grupos de hombres ubicados en posiciones polares hombres y mujeres. Al respecto de la división social del trabajo. Por un lado, con trabajadores manuales no calificados que trabajan como cargadores-distribuidores de gas; hombres que, para el ejercicio de su tarea, deben utilizar, básicamente, la fuerza de su cuerpo. En sus propias palabras: “un oficio que embrutece”; es decir, requiere del endurecimiento del cuerpo para su resistencia al dolor, pero cuyo costo es una cierta renuncia a la sensibilidad de ese mismo cuerpo (Zuleta, 2018). Por otro lado, con los directores generales de grandes empresas, un trabajo altamente calificado en el que se deben tomar decisiones importantes en diferentes áreas relacionadas con el desarrollo de las empresas que lideran. En sus propias palabras: “un trabajo que requiere desprenderse de cierta sensibilidad que nos haría perder el rumbo hacia el que dirigir la empresa”. Es decir: estamos ante una tarea que requiere también un endurecimiento de la subjetividad del trabajador. Si bien Zuleta (2018) encontró diferencias importantes en las estrategias defensivas del oficio en ambos grupos de trabajadores, propone una especie de núcleo central que los vincula, al que denominó virilización del cuerpo subjetivo, entendido en sentido amplio como un proceso de desarrollo. -Sensibilización del cuerpo, de separación del pensamiento de

su base corporal sensible y de jerarquización y dominación del primero sobre el segundo, operando una reducción del pensamiento a un cálculo de costo-beneficio; en el que el costo es la propia sensibilidad y el beneficio es la productividad y rentabilidad individual (Zuleta, 2020).

El mismo autor afirma que la virilización del cuerpo subjetivo es una defensa que opera en dos dimensiones. En el primero, se defiende de la caída de una identidad masculina levantada con esfuerzo y con él, de la amenaza de la feminización y su posible consecuencia: la exclusión del colectivo laboral masculino. En un segundo, favorece la tolerancia al sufrimiento psicofísico en el trabajo, permitiendo la continuidad en las tareas y la organización del trabajo, sin modificar necesariamente esta última.

En este marco, las preguntas que tratamos de responder a través de esta investigación son dos: ¿cómo opera y/o se manifiesta la virilización del cuerpo subjetivo en los trabajadores mineros? ¿Y qué lugar tiene en esto el uso del sexo comercial?

Desde los imperativos de género y las pruebas que ofrece a la subjetividad masculina el trabajo minero, se construye un modelo al que la mayoría de los trabajadores se adscriben en un campo que exige confianza y alianza homosocial y que rechaza cualquier asomo de debilidad, asociándolo a estereotipos relacionados con la feminidad. La organización del trabajo en la gran minería del cobre chilena reproduce la identificación de los trabajadores varones con el poder implícito en la dominación masculina (Bourdieu, 2000), básicamente una virilidad orgullosa de su fuerza y capacidad de resistencia física y emocional. Se las representa simbólicamente como invulnerables, tipificadas como violentas, con una sexualidad descontrolada y, sobre todo, capaces de realizar actos heroicos, cuestiones que Kimmel (2011) relaciona con lo que denomina ideología de la masculinidad; es un trabajo para hombres viriles. Lo diremos así: la subjetivación del trabajo y su organización produce hombres viriles con una alta valoración de su productividad y desempeño.

Actualmente, la región minera de Antofagasta ha sido evaluada como la tercera con mayor productividad de cobre en el mundo. El catastro de inversiones, que abarca el período comprendido entre 2017 y 2026, considera 47 iniciativas, valoradas en USD 64.856 millones (65% provenientes de capital nacional, a través de Codelco y Antofagasta Minerals) (Romero-Toledo, 2019, pág. 3-30). Ciudades como Iquique y Antofagasta dependen

en gran medida de la productividad minera y se consideran vulnerables a las fluctuaciones de esta actividad a nivel mundial. En medio de estos vaivenes, están los que producen y los que apoyan al sujeto que produce en el marco de las políticas laborales neoliberales, en un país que vive desde hace alrededor de cuatro décadas cambios económicos e institucionales asociados a la desregulación de los mercados y la reducción del papel del Estado, fortalecimiento de las empresas para definir las relaciones laborales y ruptura de la capacidad de negociación colectiva. La expansión de la flexibilidad, el aumento de la tercerización y subcontratación, la expansión de los trabajos temporales, la mayor movilidad de las trayectorias laborales y la diversificación de las modalidades y condiciones de contratación, junto con la implementación de diversos dispositivos de gestión que irrumpen en la relación ser humano y trabajo (Araujo, 2019; Ramos, 2005; Soto, 2009; Henríquez y Riquelme, 2006; Chávez, 2001, entre otros).

Tales transformaciones del mundo del trabajo en general y del minero en particular son consideradas por algunos como ventajosas para los trabajadores (Cervantes, 2005). Sin embargo, la psicodinámica del trabajo se ha encargado de mostrar cómo estos inciden negativamente en aspectos centrales de la vida, como la pareja, la relación padres-hijos, la sexualidad y la afectividad, dimensiones que también deben ser sometidas a “flexibilidad” (Dejours y Gernett, 2014).

Así, si bien el cobre es un producto central para la estabilidad del país y su recaudación en el mundo, en la vida socio-afectiva y sexual de hombres y mujeres vinculados a su producción se observan continuos conflictos y sufrimientos. En el mundo minero, la tradicional vida solitaria y la homosociabilidad desarrollada por los ex trabajadores, se reedita en el trabajo de las empresas modernas, en las que los sistemas de turnos exclusivos preservan la distancia física y emocional entre trabajadores, familias y parejas a pesar de la ficción de la cercanía y el bienestar que las nuevas tecnologías, facilidades y beneficios de la comunicación pueden producir en las empresas contemporáneas (Stoy, 2013 pág. 4-5; Mayes y Pini, 2014).

En las familias mineras se observa que los encuentros afectivo-sexuales, la seducción y el erotismo tienen expresiones singulares marcadas por la exacerbación de los emblemas de la masculinidad y la necesidad de reconocer y reforzar una determinada imagen viril, así como

dificultades para expresar emociones (Hubard, 2004; Pini y Mayes, 2012; Klubock, 1999; Espinoza y Silva, 2014; Valdés, 2014). Además, en las zonas mineras se construyen discursos sobre la mujer que la sitúan, en algunos casos, en una posición de subordinación y control y, en otros, como objeto de consumo sexual y entretenimiento masculino, entendido como consuelo de la soledad, como un canal para desahogar y escuchar sus sentimientos de incompreensión (Espinoza y Silva, 2014). Esto se puede observar en el establecimiento masivo en ciudades mineras de diversos clubes nocturnos donde se vende alcohol y se realizan intercambios afectivo-sexuales mediados por dinero (Branstetter, 2016; Van Buren y Gensmer, 2017).

Otros estudios realizados desde la perspectiva de la psicodinámica del trabajo que apuntan al reconocimiento de la masculinidad como estrategia defensiva frente al sufrimiento en el trabajo, y también como un recurso para proteger la identidad del hombre construida en base al mandato de virilidad (Dejours, 2012; 2013; Zuleta, 2020) En el caso del trabajo minero ésta, se pone a prueba principalmente en dos escenarios sociales: el trabajo y el prostíbulo. Desde aquí, defendemos la tesis de que el recurso al comercio sexual opera como un resorte fundamental para resistir las exigencias del quehacer minero y que las mujeres, auto descritas en este estudio como trabajadoras sexuales, ocupan un lugar central en la reparación y recuperación del (auto) imagen viril de los trabajadores, que en gran medida los hace aptos para seguir produciendo. En el análisis del capitalismo sobre el trabajo asalariado como motor de la explotación, Marx señala que el salario no está determinado por el valor de lo que produce el trabajador, sino por el valor de lo que es necesario para mantenerlo con vida y reproducir una nueva vida. (Federici, 2018).

1. Planteamiento teórico

A continuación, presentamos algunas aclaraciones teóricas que nos permiten situar conceptualmente el estudio

Ignorar la vulnerabilidad del cuerpo para convertirse y seguir siendo hombre

La diferencia entre los sexos es primaria y normativa (Fraisie, 1996); sin embargo, no es suficiente. Aunque el sexo como una distinción anatómica normativamente binaria se asigna a los niños incluso antes del nacimiento,

la hombría no parece estar garantizada por la anatomía; al contrario: hay que hacerse hombre (Badinter, 1993; Bourdieu, 2000; Gilmore, 1994). Por lo tanto, la masculinidad tiene que ser producida, expuesta y exhibida en el escenario social. Al respecto, Meler (2000) plantea que la masculinidad se fundaría en la escisión de la feminidad como infancia y vulnerabilidad. La feminidad escindida no cesará en su afán de volver a la conciencia y, ante la amenaza de la feminización y la inminente pérdida del estatus viril alcanzado, el varón deberá defenderse. Desde esta perspectiva, el varón que se precie debe mantener a raya la vulnerabilidad como forma de dominación femenina en su propio cuerpo. La hombría muestra su faceta defensiva (Schneider, 2003): frente al pene erecto como espada, prima la invulnerabilidad del cuerpo como escudo, lograda mediante la negación y el destierro de todo lo que pueda asociarse con lo femenino. La hombría no se logra una vez, y a perpetuidad, debe ser defendida permanentemente, ya que siempre se pone a prueba. Entre tales pruebas para la virilidad, el trabajo es fundamental.

Defensa de la hombría en la sociedad de rendimiento

Han afirma: “la sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de actuación. Sus habitantes ya no son llamados sujetos de obediencia, sino sujetos de actuación” (Han, 2012, p. 25). La diferencia entre un tipo de sociedad y otro es que la primera estaría definida por la “no potestad”, por la supremacía del deber y la obligación; mientras que, en la segunda, el verbo principal es poder y, en efecto, poder sin límites. Este cambio se da en el contexto de una continuidad que caracteriza a la empresa capitalista: el deseo de maximizar la producción.

El sujeto de rendimiento es paradójicamente libre para negociar. Todas las dimensiones de sus vidas se convierten en capitales para invertir; “la forma de sociedad que moviliza al sujeto (...) se generaliza a todas las formas de su comportamiento y a todas las esferas de su existencia” (Périlleux, 2008, pág. 142-143), entre las que se encuentran la vida familiar, afectiva y sexual no excluidos. Han (2014) propone que este enfoque del trabajo y la autogestión es la base de los “infartos psíquicos” contemporáneos.

Dejours (1998), a su vez, pregunta más acerca de cómo los trabajadores, a pesar de tales demandas, a menudo logran conjurar la enfermedad. La explicación es que los sujetos utilizan estrategias defensivas para proteger

su equilibrio. Estas estrategias se desarrollan frente a riesgos reales en situaciones de trabajo, y para ser efectivas deben contar con la participación del colectivo de trabajadores. Quienes no contribuyan serán, tarde o temprano, excluidos, pues tales estrategias se vuelven fundamentales para cumplir la tarea. Dejours muestra cómo operan tales estrategias, fundamentalmente en los colectivos de trabajadores masculinos “según una lógica rigurosa asegurada por un sistema de prohibición de determinadas conductas, de silencio en todo lo que se refiere al miedo, de valorización del discurso heroico, de valentía y desafío frente al peligro”. (Dejours, 2002, pág. 152). Además, cuando funcionan bien, logran producir una insensibilidad al sufrimiento y finalmente quedan inconscientes; constituyen estrategias que el sujeto encarna y, por tanto, a las que no puede renunciar en su vida “no laboral”.

La prostitución como institución social

Más allá de entender a las mujeres en el comercio sexual y a los clientes como sujetos individuales que realizan prácticas específicas, nos interesa abordar la prostitución como una práctica socialmente instituida y naturalizada que transmite y reproduce relaciones de poder y dominación. Con Lourau (2008), podemos entenderlo como un analizador social, es decir, como un elemento de la realidad social que revela las contradicciones del sistema. En palabras de Silvia Federici: “Al mismo tiempo, si bien la prostitución es objeto de condena social y debe ser controlada por el Estado, se considera un componente necesario en la reproducción de la fuerza de trabajo, precisamente porque se ha asumido que la esposa no podría satisfacer plenamente las necesidades sexuales del marido” (Federici, 2020, pág. 110).

La prostitución, por el contrario, es cuestionada por posiciones opuestas dentro de la discusión feminista. Por un lado, un discurso que lo construye como trabajo y que, como tal, debe ser regulado (Elizalde, 2011). Por otro lado, una corriente que defiende la tesis de que la prostitución es la expresión más radical de la violencia de género y que la denominación “trabajo sexual” no hace más que ocultar la dominación masculina en nombre de una supuesta libertad individual (Louis, 2004). Esta tensión es la base de nuestra comprensión de este tema.

2. Enfoque metodológico

Basada en el paradigma interpretativo (Czarniawska, 2004), esta investigación busca comprender las interacciones y la construcción de la subjetividad minera. Al centrarnos en el interaccionismo simbólico, hemos podido interpretar los significados sociales que las personas asignan al mundo y las culturas que los rodean (Rennie, 2012). Como Johnson, Escosteguy y Schulman (2004), una tendencia en los nuevos estudios sobre cultura y poder insistirá en entender la noción de cultura como algo a analizar como un todo en su contexto material. En este sentido, hemos enfatizado las observaciones de interacciones entre mineros y trabajadoras sexuales, socialmente ubicadas en espacios de encuentro como bares, discotecas, cafés con piernas (strip cafe clubs) y esquinas de calles para captar los aspectos simbólicos de la interacción y para complementar el análisis narrativo.

A través de esta perspectiva, se contrastó la caracterización de un mismo evento a través de diferentes perspectivas o posicionamientos subjetivos, entendidos como formas de organizar la experiencia, que no sólo se refiere a que un individuo otorga sentido a un evento aislado, sino también a su repertorio cultural y al de los demás ambientes. (Gadea, 2018; Schütz, 1995). Tal es el cuestionamiento que establece la base analítica del interaccionismo simbólico: que los “símbolos” derivados de toda interacción social no son universales ni objetivos; los significados son siempre interpretaciones, en permanente tensión entre sí.

Se realizaron grupos focales (Benavente y Valdés, 2014; Autor, 2012) y entrevistas individuales. Participaron dieciocho personas, 9 mujeres y 9 hombres. Los participantes fueron contactados a través de informantes clave utilizando el sistema de bola de nieve (Morse, 1995), y cada participante firmó un formulario de consentimiento informado para salvaguardar el anonimato y la confidencialidad. El Comité de Ética de CONICYT evaluó la investigación.

Para este artículo, analizamos el corpus narrativo producido por hombres mineros (TM) y Mujeres del trabajo sexual (TS) que se muestra en la Tabla 1

Tabla 1*Participantes*

	Código	Edad	Ocupación	sistema de turnos	Nivel socioeconómico	Nº de hijos
1	Luis	41	Sindicato de Mineros	4x3	Medio-bajo	3
2	Javier	40	Trabajador minero	7x7	Medio-bajo	2
3	Carlos	31	Trabajador minero	7x7	Medio-bajo	2
4	Esteban	37	Sindicato de Mineros	7x7	Medio-bajo	2
5	Alonso	35	Sindicato de Mineros	7x7	Medio-bajo	1
6	Óscar	45	Sindicato de Mineros	7x7	Medio-bajo	3
7	Omar	40	Trabajador minero	4x3	Medio-bajo	3
8	José	43	Trabajador minero	4x3	Medio-bajo	2
9	Hugo	60	Trabajador minero	4x3	Medio-bajo	4
10	Camila	26	TS en club nocturno	-	Bajo	1
11	Yolanda	31	TS en club nocturno	-	Bajo	1
12	Susana	49	TS en club nocturno	-	Bajo	2
13	Daniela	39	TS en club nocturno	-	Bajo	4
14	Yajaira	32	TS en club nocturno	-	Bajo	3
15	Michelle	20	TS de la calle	-	Bajo	0
16	Sol	38	TS en privado	-	Bajo	0
17	Danitza	45	TS en privado	-	Bajo	1
18	Taty	29	TS independiente	-	Bajo	2

Nota. Elaboración de los autores.

Con el material seleccionado se realizó un análisis del discurso (Van Dijk, 2001) basado en categorías afectivo-emocionales, vida íntima, vida familiar y vida de pareja, desde una perspectiva de género. En esta dinámica se aplicaron algunos procedimientos como la reordenación de dimensiones conflictivas, categorización de tensiones de género, emociones vinculadas y búsqueda de objetos con procedimientos del método biográfico (De Villers, 1999; Autor, 2019). A partir de la sistematización de las interpretaciones (ver Tabla 2), teorizamos en busca de conceptos emergentes que permitieran dar respuesta a la pregunta de investigación.

Tabla 2

Ejemplo de Matriz para el Ordenamiento y Análisis de Estados

Dimensión:							
Descripción de la dimension							
Cate- gorías	Personas involu- cradas	Identi- ficación del su- jeto	Histo- rias en subcate- gorías	Con- flictos y ten- siones	Emo- ciones involucra- das	Objeto de búsqueda	Inter- pretación

Síntesis de dimensiones

Nota. Elaboración de los autores.

3. Discusión de resultados

Luego de transcribir y leer varias veces el corpus completo de las entrevistas; Tanto con trabajadores mineros como con trabajadoras sexuales, el equipo se centró en la construcción de ejes discursivos que permitieran dar respuesta a las preguntas de investigación; a saber: ¿cómo opera y/o se manifiesta la virilización del cuerpo subjetivo en los trabajadores mineros? ¿Y qué lugar tiene en esto el uso del sexo comercial?

En términos generales, el análisis realizado permite afirmar que el trabajo minero requiere de hombres viriles, capaces de demostrar hombría mostrando resistencia y fortaleza física y mental. En este contexto, la virilización del cuerpo subjetivo en el trabajo opera como un proceso de desensibilización y control emocional que funciona como estrategia defensiva frente al sufrimiento psíquico que tiene como fuente

la organización del trabajo y frente a la constante amenaza de feminización de un duro -ganó la identidad masculina (Dejours, 2012; Author, 2020). Así, se propone que tal virilización debe ser sostenida por los mineros dentro y fuera del yacimiento y encuentra, en ese sentido, dos escenarios privilegiados para reproducirse y mantenerse: el espacio de trabajo y el prostíbulo.

A continuación, presentamos los resultados organizados en tres grandes líneas argumentativas.

Hombría en el lugar de trabajo: control de la emotividad para mantener la productividad

La primera imagen que produce el discurso de los trabajadores mineros que se destaca es la que los posiciona en el lugar de la “alta productividad”, destacando el sitio minero como un espacio clave para el reconocimiento subjetivo del hombre-trabajador-minero:

“Como hombre, uno se aguanta, un hombre no puede resolver los problemas familiares, ¡pero el minero es altamente productivo en la mina! O sea, la productividad del minero es muy alta, conocemos estos datos, los viejos resuelven los problemas rápidamente, son técnicos, buscan ideas, resuelven, investigan, pero no pueden implementar estas capacidades en casa” (Luis, 41 años).

La declaración comienza con una definición significativa: “Como hombre, lo aguantas”; una construcción discursiva que asume el hecho de soportarlo como una característica inseparable de la masculinidad. Diversos estudios sobre la masculinidad definen la ideología de la resistencia como el arte de no escapar, de soportar lo que venga, como un sacrificio no exento del dolor que sirve para sustentar la imagen y el honor varonil (Abarca & Galeas, 2005).

Una vez declarada la perdurabilidad, el sujeto que enuncia se posiciona discursivamente de manera polarizada: en el escenario laboral, “el trabajador minero es altamente productivo”, cuestión que en términos retóricos está fuera de toda duda (el narrador lo enuncia utilizando distintos recursos para hacer claro: enfatiza la voz, se refiere a la existencia y conocimiento de datos que afirman lo que dice, entre otros), sin embargo, como contrapunto, respecto de los problemas domésticos y de la vida familiar, declaró sentir

una ineluctable incompetencia, una especie de incapacidad para incluso pensar en posibles soluciones. La resistencia se pone así al servicio de la productividad en el trabajo; se convierte en objeto de demostración entre pares, así como de creatividad para enfrentar y resolver problemas.

La perseverancia y la “alta productividad” en el trabajo tienen un alto costo, dado que el discurso construye la emocionalidad como fuente de riesgos y peligros en el trabajo. A través de diferentes declaraciones, se colocan las emociones y los sentimientos como objetos a controlar para experimentar la seguridad y la resistencia en el trabajo. Tal ejercicio discursivo posiciona al anunciante como un hombre viril:

“Porque si me pasa algo allá arriba o me pasa algo por no controlar mis emociones, mi temperamento o las condiciones que manejo, o las (emociones de las) personas que tengo a mi cargo o las maniobras que uno hace, puede llevar que o me cueste el trabajo o me lastime o lastime a alguien. Me desconecto en el trabajo, que es lo que pasa con mis emociones” (Oscar, 45 años).

Este pasaje expresa una idea reiterada: proteger el propio trabajo (incluida su vida y la de sus compañeros) depende de la capacidad del trabajador para gestionar sus emociones, para “desconectar” sus sentimientos. Lo que se construye discursivamente como arriesgado, que puede constituir una fuente real de peligro, no es la tarea ni sus condiciones objetivas, sino que parece estar ubicado en el cuerpo del trabajador, entendido como el lugar de sus emociones. El trabajo en la mina exige desconexión emocional. El autor (2020) entiende esto como virilización del cuerpo subjetivo, que opera como una estrategia defensiva frente al sufrimiento psicológico que produce el trabajo, y frente a la angustia de la caída del estatus masculino, y que sirve como garantía de pertenencia al grupo de hombres-trabajadores-viriles y añadamos aquí: altamente productivos en el trabajo.

En este sentido, la capacidad de resistencia asociada a la capacidad productiva de los trabajadores mineros descansa en el control de su propia emoción, lo que trae consigo otra importante consecuencia: la soledad.

“El mismo trabajo te deja solo, llegas a tu cuarto, y estás solo, entonces, cuando llegas a la casa, te encuentras con alguien que te empieza a fastidiar

(exige), los niños, que no sé qué, que yo no sé cuánto (...) Descanso más en el trabajo que en casa” (Omar, 40 años).

El discurso es elocuente: el propio trabajo te hace solitario, por lo que la soledad emerge, discursivamente, como un subproducto del trabajo que parece encapsular al trabajador, que parece aislar al trabajador, sobre todo a nivel de los sentimientos. Aquí insistimos: no se trata de soledad inherente o soledad propia de la individualidad de cada trabajador; por el contrario, alude a la soledad formada por la productividad, fruto de la organización social y técnica del trabajo:

“Hay cosas que puedes compartir, pero como dice aquí mi colega, hay cosas que son personales, y a veces uno considera que no son para compartir (...) entonces prefieres resguardarte y quedarte con ese sentimiento, déjalo tú” (Carlos, 31 años).

Los sentimientos acaban finalmente por dentro y por uno mismo; constituyen que “no se pueden compartir”.

Las emociones requieren de una “salvaguardia” especial y, añadimos, miedo en particular: “No suelo sentir miedo, no. Tengo miedo de no sé qué podría hacer. Miedo de no sé qué podría hacer”. ser” (Javier, 40 años). El miedo se elimina del abanico de emociones posibles para el minero: “No siento miedo, no”. El desdoblamiento del no parece hablar de la férrea negación del miedo en el colectivo obrero. Además, el miedo aparece en este anuncio como algo, antes de ser indecible, impensable. La frase: “Miedo a no sé qué puede ser” habla de un narrador que no puede ni pensar en lo que podría hacerle sentir miedo.

La alta productividad en el lugar de trabajo (re)produce al trabajador como un trabajador que debe dar cuenta de su hombría, soportando las exigencias de la tarea y manteniendo sus emociones silenciadas y bajo control.

La masculinidad en el turno rotativo: Costos afectivo-sexuales en la vida de pareja

Las investigaciones sobre la psicodinámica del trabajo (Dejours & Gernet, 2014) enfatizan la idea de que el trabajo y su organización no constituyen un mero ambiente al que entran y salen los trabajadores, sino que el trabajo en producción (poiesis work) siempre implica trabajo sobre

nosotros mismos. (trabajo arbitrario). Es decir, trabajar es también operar transformaciones en la persona que trabaja. En este nivel, la psicodinámica del trabajo sugiere que las estrategias defensivas del oficio (Dejours, 2002) desarrolladas por los trabajadores están siendo incorporadas, están constituyendo la subjetividad de los trabajadores y en esas comprensiones se filtran en la vida familiar. Es así como el recurso a la virilización de la subjetividad en el trabajo minero se concreta en el escenario doméstico-familiar y tiene importantes consecuencias a nivel de las relaciones afectivas y de género, pues opera como reproductor de una estricta división sexual del trabajo, en el que la mujer-pareja del minero tiene que hacerse cargo de las tareas domésticas y reproducir la fuerza de trabajo del hombre (Federici, 2018), lo que se asocia a importantes dificultades en las relaciones afectivo-sexuales en la pareja.

Lo que se espera de la mujer-pareja es que se encargue de la gestión del hogar:

“La mujer, en nuestro caso, cuando te vas, y ella se tiene que encargar de todo, no puedes estar siempre bajando, pidiéndole autorización a tu jefe. No puedes bajar, porque si vas a estar bajando porque allá arriba somos, no sé, quince viejos y el patrón cuenta con los quince, te vas y tu ausencia la sienten los catorce restantes que tienen que asumir el trabajo del que se fue, entonces la idea es tratar de no bajar para no desagradar al jefe y también para proteger tu trabajo. Finalmente, nuestras esposas son importantes porque tienen que cuidar de todo” (Alonso, 35 años).

Este fragmento de entrevista refuerza la construcción discursiva que sitúa a los hombres como sujetos indispensables en el lugar de trabajo: “tú vas y se siente”. Al mismo tiempo, pueden ser sustituidas en las tareas del hogar, donde “ella tiene que ocuparse de todo”. La construcción es polar y reproduce la noción clásica de la división sexual del trabajo: la dimensión productiva es responsabilidad de los hombres. En cambio, la dimensión reproductiva de la vida es responsabilidad de las mujeres. Esta disposición permite que el trabajador se comprometa plenamente con la tarea durante el turno, cuestión que parece fundamental para “proteger su trabajo”, para “no desagradar al jefe”. que el trabajador logra en la medida de tener una pareja que “se ocupa de todo” en el hogar. La estricta división sexual del trabajo surge como requisito clave para la preservación del empleo y, como contrapartida, de la vida familiar:

“La esposa tiene que saber suplir todos esos momentos (accidentes, cumpleaños, fiestas, otros), cuando los niños están tristes, la esposa tiene que cuidar a los niños para que no nos extrañen, así no los extrañe en el tiempo que estemos en el trabajo” (Omar, 40 años).

En términos generales, las tareas de cuidado, y en este caso específico las relacionadas con el apoyo emocional de los hijos, se construyen como un deber de la mujer, dado que “la esposa tiene que”, donde el “tiene que” expresa un imperativo. El imperativo se manifiesta como “dar a los hijos lo mejor”, lo que entendemos como una exigencia de hacerse cargo de la estabilidad emocional de los hijos y ocupar, en el plano afectivo, el lugar de padre y madre, considerando que el efecto esperado de la tarea encomendada es que el padre “no hará falta” mientras esté en el trabajo. La tarea del narrador aquí es que su ausencia no se sienta. Ahora, el reverso de esta asignación es importante:

“De la rotación, llegas a una casa que domina tu mujer, tus hijos ya no te hacen mucho caso, tratas de imponer algo, y al final lo único que quieren es que subas a la cantera. otra vez te vuelves proveedor, proveedor, y nada, nada más” (Omar, 40 años).

La necesidad de ser prescindible en el hogar adquiere un nuevo matiz de realidad: en el hogar “lo único que quieren es que vuelvas a subir a la cantera”. El vínculo con la familia del hogar se reduce al dinero que aporta el trabajador. Es una paradoja violenta: trabajar para la familia a expensas de la vida familiar.

Uno de los significados importantes atribuidos al tiempo libre del minero está asociado a lo que el narrador entiende como “descarga sexual”, que, si bien se construye como una prioridad, restringe la sexualidad a una necesidad fisiológica de descarga, que termina siendo insatisfactoria. Veamos el siguiente fragmento de entrevista, cuya expresión encontramos de diferentes maneras en el discurso de los trabajadores entrevistados:

“Quieres llegar a casa para tirarte a la esposa, y de repente la esposa tiene dolor de cabeza, quieres estar todo el día encerrado en tu habitación y no puedes porque tienes que hacer esto, tienes que salir, tú hay que hacer esto o aquello, como dicen, te lo hacen pasar mal, pero lo justo porque tienes que hacer cosas y al final no haces nada, si tienes suerte te sale un rapidito , la primera un rapidito porque solo llegas a correrte, no disfrutas

de la sexualidad, ese espacio no existe, cada vez se aleja más, te quieres tirar a la mujer, y la mujer lleva pijama de lana, mujer se han descuidado mucho tiempo haciéndote buscar distracciones” (Juan, 40 años).

Se construye aquí una imagen del minero que regresa del turno con una urgencia de descarga sexual, que quiere “tirarse a la esposa”. Esta expresión remite a una idea que reproduce la lógica de la dominación masculina a nivel de la relación sexual, en la que es él -puesto en la posición de sujeto- quien consigue “tirar a la mujer”, quien se sitúa como un sujeto relativamente objeto pasivo de la acción del varón. Hay una cierta expectativa de una mujer lista para él. Sin embargo, no se encuentra porque el otro en la relación existe y se resiste: tiene dolor de cabeza, tiene otras cosas que hacer en casa, o simplemente “está en pijama de lana”, lo que podríamos interpretar como una indisposición al sexo en el imaginario del narrador que dice que las mujeres se han descuidado a sí mismas.

De esta manera, esta enunciación construye una justificación para que el varón “busque distracciones”. Vale la pena mencionar este significante porque distraerse significa desviar la atención de aquello en lo que se ha estado concentrando u ocupando, y también implica el deber de volver a concentrarse en ello. La distracción tiene un carácter transitorio. En el discurso en cuestión, la sexualidad se construye en este sentido: como algo que permite a las personas dejar de prestar atención, por un tiempo, a su trabajo. La interpretación, en la medida en que la descarga sexual se construye como una prioridad al salir del trabajo, es que se experimenta subjetivamente como una posibilidad esencial de descanso. El enunciado sugiere que, al no encontrar placer o desahogo sexual satisfactorio en el hogar, el hombre busca “distracciones” en otros lugares, este es un tema que abordaremos en la siguiente sección.

Masculinidad en el Comercio Sexual: Reparación de la Autoimagen

La distracción mencionada anteriormente se refiere al uso del sexo comercial. Como una forma de profundizar en ello, traemos aquí fragmentos de entrevistas realizadas con ellos; porque los problemas tratados anteriormente son conocidos por las trabajadoras sexuales, quienes discursivamente se posicionan como una alternativa para atender las necesidades de los hombres mineros y, en cierta medida, como agentes

capaces de reparar ciertos daños o reducir los costos subjetivos discutidos anteriormente:

“Él es quien sostiene a la familia, pero nadie le da valor a eso, ni los hijos ni la esposa, entonces tratan de buscar esa atención en otro lado, tienen la moral por los suelos” (Camila, 26 años).

La productividad del minero y su traducción en el ingreso que le permite mantener a su familia es construida por este pasaje del discurso de las trabajadoras sexuales como algo que, si bien son capaces de valorar, no parece serlo al interior de algunos hogares y familias minería. El lugar que parecen ocupar, y en especial las trabajadoras sexuales migrantes, es el de la atención que requiere la trabajadora cuando está fuera de la jornada laboral; la satisfacción de esa fantasía erótico-sexual de la mujer dispuesta para él :

“Entonces, ¿qué buscan? Cariño, porque en casa dicen que no lo consiguen. Sus esposas se dedican más a la compra que a los bebés, y no les dan el tiempo que ellos quieren; una esposa efectivamente presente allí Ellos están buscando cariño y atención, entonces eso es lo que les doy. Les doy cariño, esa atención: “Mi amor, ¿quieres un trago de agua, ¿quieres un trago, quieres esto?”. ellas se sienten importantes (...) siempre mencionan que les gustan las extranjeras porque están bien arregladas, somos cariñosas, siempre nos vemos lindas, siempre estamos bien vestidas” (Yolanda, 31 años, GC.2)³.

El hablante se coloca en una posición de saber, ya que sabe lo que él necesita y eso es atención, también quiere decir cariño, pero al mismo tiempo dice saber que el hombre requiere de una mujer que simplemente “esté ahí”, dispuesta a él y la satisfacción de su fantasía, expresada en la importancia que le da a lucir bonita, “arreglada”, lo que implica la presencia de la mujer y su esfuerzo explícito por complacer al hombre. En este fragmento, además, la dimensión sexual de su tarea parece estar descentralizada; el foco está en otra parte: en la atención y el afecto, en hacer que el hombre-cliente se “sienta importante”, no necesariamente en el servicio sexual. Si volvemos al fragmento anterior, parte de la tarea de la trabajadora sexual parece tener

3 Grupo de conversación n°1.

que ver con reparar esa “moral que está por el suelo”. Proponemos que el levantamiento de esta moral caída está asociado con el mantenimiento de una (auto)imagen viril que también está en juego en el encuentro sexual. Veamos los siguientes extractos. En esta primera, es una trabajadora minera la que reflexiona sobre lo que se compra al recurrir al comercio sexual:

Se argumenta que el levantamiento de esta moralidad caída está asociado con el mantenimiento de una imagen varonil (de uno mismo) que también se desarrolla en el encuentro sexual. Considere los siguientes extractos. En esta primera, una trabajadora de una mina reflexiona sobre lo que se compra al recurrir al comercio sexual:

“Ahora, cuidado, el viejo no paga por placer, paga por un trofeo. El trofeo es la Yayita. Tienes a la Yayita y a la chica normal, y cuando llega una Yayita a cualquier lugar, ¿qué hace el viejo? se enamora y dice: yo la quiero tener aquí porque era mía, era mía, esa es la mentalidad, entonces más que pagar por el buen sexo, el viejo paga por un trofeo, sin importar si el servicio sea buena o mala, resulta que aquí hay un cadáver frío, para el viejo es para jactarse: es mía, el viejo no dice que es mía por cien o ciento cincuenta mil pesos. Él dice, “es mío; La tengo loca”, es decir, tapa una realidad con un falso sentido de hombría, de ego” (Carlos, 50 años).

El argumento es claro: “el viejo paga por un trofeo”. El trofeo se construye como una distinción, como un premio que se puede exhibir diciendo: “ella era mía”. Destacan dos cosas: la primera es la cosificación de la mujer como trofeo (o degradada) para el varón, y la segunda es la dominación; la mujer emerge discursivamente como objeto de consumo y apropiación, por efímero que sea. Ahora bien, este extracto del discurso no habla de cualquier mujer en el comercio sexual; habla de la llamada “Yayita”, en alusión al personaje de la clásica revista chilena de historietas, Condorito. En ella, Yayita encarna la voluptuosidad, la mujer más deseada del pueblo del *Pelotillehue* (que puede leerse como “lugar de pendejos”) y objeto de disputa entre los hombres. A partir de aquí, convertirse en poseedor del “amor” de Yayita otorga una posición de cierta superioridad o saber-poder (Foucault, 2012; Butler, 2006) que distingue a los hombres.

El discurso es enfático: “el viejo no paga por placer”, compra otra cosa. No se paga ni la pericia ni la experiencia de la mujer en las artes del amor, eso no importa, lo que vale es haber podido consumir un objeto de lujo,

aunque se omita el costo del mismo. Podríamos pensar que el “viejo paga” la ilusión propuesta por Sahovaler (2010) en la que el dinero opera como medida de hombría. “La tengo loca”, dice el anciano, en alusión a que la llena de placer, y se posiciona como un hombre viril, pero lo que no dice es que lo que la llena de placer, eso “la tiene loca”. ., no es otro atributo que el dinero que se gasta.

Por su parte, las trabajadoras sexuales manifiestan lo siguiente:

Danitza (45 años): Les preocupa mucho que la mujer termine y siempre tenga un orgasmo; es decir, se sienten machos cuando sienten que la mujer ha terminado. Dicen: “La hice terminar”, o “Estuve con una hembra”, o “Con una así: ¡Aaah! Y la hice terminar como un macho”.

Susana (49 años): Como las mujeres somos tan ingeniosas, siempre le hacemos creer eso.

Taty (29 años): De lo contrario, todavía estaríamos allí por más de una hora. Ellos nunca se van.

Yajaira (32, años): Se lo creen todo.

Michelle (20 años): No sé si se lo creen. Creo que en el momento se lo creen porque cuando eyaculan, y ya están ahí, dicen: “Ay, mi amor, qué bonito, ya pasó todo. Además, uno dice: ¡Ay, sí, vida mía! (Risas de los participantes)”, así hay que decirles... En realidad, por ejemplo, yo tengo clientes que ya conozco; en general, ya conozco a mis clientes, ya sé a cuál le digo qué. me visita seguido, y las que conozco, por lo general, ya sé que les gusta tener un orgasmo y lo que les gusta hacer, además, si es un cliente nuevo, trato de averiguarlo.

Daniela (39 años): La verdad yo lo único que quiero cuando vienen es que se suban y se vayan. No quiero nada más. (GC.2⁴)

En este extracto aparece la dimensión de la relación, que muestra que buena parte de lo que pagan los mineros es por sentirse machistas. El

4 Grupo de conversación n°2.

“macho” de este enunciado se demuestra como macho dominante (Bourdieu, 2000) al darle un orgasmo a *la hembra*: “y la hice correrse como un macho” es lo que Rosita interpreta como la sensación interna de su cliente. En esta historia, la capacidad de amar de la mujer vuelve a perder importancia; el foco está en su sentimiento de que él puede darle placer. En el discurso de las trabajadoras sexuales, la preocupación del hombre parece estar más relacionada con el rendimiento que con el placer, permitiéndoles recuperar cierto control de la relación. El truco es el siguiente: “Ay sí, vida mía, hay que decírselo”, dice Danitza, para dejar satisfecho al hombre y, además, eso es precisamente lo que animaría al cliente a *volver*.

En este punto aparecen tres cuestiones que paga el minero cuando recurre al comercio sexual: ser atendido por una mujer que está a su disposición, que se “estila” para su satisfacción; “el trofeo”, como premio que los distingue entre los hombres por el consumo de la mujer más deseable del prostíbulo; y el retorno a sí mismos de una imagen de “macho”, lograda a través del orgasmo de la mujer con la que mantienen relaciones sexuales. Diremos que estos tres objetos de consumo son cruciales para mantener una (auto)imagen varonil.

Sin embargo, emerge otra dimensión crítica, y es la posibilidad de expresión de la vulnerabilidad del minero, una especie de contraparte de la imagen viril que aparece en relación con la trabajadora sexual:

“Buen trato, todo, predisposición, ojos abiertos para escuchar lo que vienen a decir, más allá de si buscan sexo, para desahogarse muchas veces. El 90% de las veces buscan desahogarse, contar sus problemas, sus experiencias, quizás lo mismo que puedan decir al llegar a casa. De ‘estoy cansada, tenía mucho trabajo’ a esperar recibir cariño, una caricia y un beso, un momento de amor”. (Sol, 38 años).

Esta imagen de escucha se repite en los relatos. El trabajo sexual se desarrolla más allá del servicio puramente sexual; el desahogo y la descarga no son puramente sexuales. En la conversación privada con la trabajadora sexual, el minero también “cuenta sus problemas”, revela su cansancio, da espacio a su vulnerabilidad, como se puede leer en el siguiente fragmento de una entrevista a trabajadores mineros:

Esteban (37 años): pasa eso, y he escuchado a la gente decir que vienen a contarles los problemas de la casa, y están dispuestos a escuchar y comprender.

Hugo (60 años): No es mi caso, pero si he hablado de lo que vienen a decirnos aquí, dicen, “se ponen a llorar con nosotros”. El amigo le cuenta el drama que está teniendo con su esposa en casa; llora, la niña lo cobija, y ¡bang, bang! ella le da uno.

José (43 años): Muchas veces sirven de psicólogos, para muchas cosas.

Esteban (37 años): Claro, si ese es su trabajo. Lo que tienen que hacer es sacar su dinero, porque para eso les pagan, porque ahí es donde hace sus necesidades el minero” (CG.3).

El prostíbulo y el vínculo entre el minero y la trabajadora sexual se convierten en el escenario donde se pone de manifiesto aquello que les era reservado. El alivio sexual aparece aquí como alivio emocional. El “alivio” adquiere una distinción afectiva: “él llora, ella lo cubre y bang, bang”. Lo que se construyó como una imperiosa necesidad de descarga sexual de un varón es aquí al menos matizado como expresión de sentimientos. Los mismos sentimientos que el minero dice que debe desconectar para desarrollar su trabajo en el yacimiento parecen emerger en la intimidad del vínculo con la trabajadora sexual. La *mujer pública* surge como un posible espacio de desahogo del dolor privado: “ahí se alivia el minero”, que vuelve a casa y al trabajo aliviado, aliviado. Así, el recurso al comercio sexual aparece como un articulador de la vida familiar y laboral del minero.

4. Discusión

Comenzaremos destacando la noción de centralidad del trabajo en la vida. Dos cuestiones son clave aquí desde la perspectiva de la psicodinámica del trabajo de Dejours (2012, 2014). Primero: trabajar no sólo produce algo en el mundo, en este caso cobre; En palabras de Dejours (2012), no se trata de una obra de pura poiesis. Trabajar implica también la producción de sí mismo, digamos esto: la producción del productor. Se trata aquí de un *arbeit work*, concepto propuesto por Freud para referirse al trabajo de la subjetividad sobre sí misma, un trabajo de autoproducción. El trabajo y

su organización, en este caso la organización contemporánea del trabajo minero en el norte de Chile, es central en la producción de subjetividades.

Segundo: además de estos dos tipos de trabajo antes referidos (poiesis y arbeit), al trabajar se producen relaciones sociolaborales, por cierto, enmarcadas por la organización del trabajo. Los resultados de esta investigación se centran en al menos tres niveles: las relaciones que se producen entre iguales y con los jefes: en las que el trabajador varón tiene un lugar esencial, una necesidad de disposición total al trabajo, una orientación absoluta al grupo que paradójicamente trae consigo la soledad ya que la intimidad parece estar prohibida en la relación. Relaciones con las familias, especialmente con la pareja y los hijos; en el que el minero se convierte paulatinamente en una especie de satélite, ya que la encargada de todo en el hogar es la esposa y es ella quien generalmente mantiene el vínculo con los hijos e hijas; el padre se perfila como un mero proveedor. Finalmente, las relaciones con las trabajadoras sexuales; en el que el hombre trabajador, por un lado, se “desahoga” sexual y emocionalmente y, por otro lado, se reconstruye como un hombre viril, capaz de desempeño, tanto sexual como laboral.

En esta línea argumental, las estrategias defensivas del oficio y, en este caso, lo que Zuleta (2018, 2020) denominó virilización del cuerpo subjetivo, no constituyen una suerte de coraza que el trabajador se pone en el escenario laboral y se lleva apagado al final. del turno o jornada, sino que se encarna, se subjetiva y en consecuencia -como se puede apreciar en los relatos de los sujetos entrevistados- son formas y prácticas que también se llevan a casa, que inciden en las relaciones afectivo-familiares: la necesidad de autocontrol emocional, el embotamiento que el trabajo opera sobre la subjetividad, si bien son recursos para soportar las exigencias del trabajo y sostener un alto desempeño en el trabajo, son cuestiones que marcan lazos extralaborales, lazos en los que la reproducción del trabajo fuerza.

En este caso, cobra especial relevancia el planteamiento de Federici (2020). Primero: el trabajo sexual es fundamental para la reproducción de la fuerza laboral minera y el mantenimiento de su alto rendimiento y productividad. Segundo: la reproducción de una cierta “performatividad” del género no puede pensarse al margen o con independencia de la organización del trabajo, que en este caso exige una estricta división sexual,

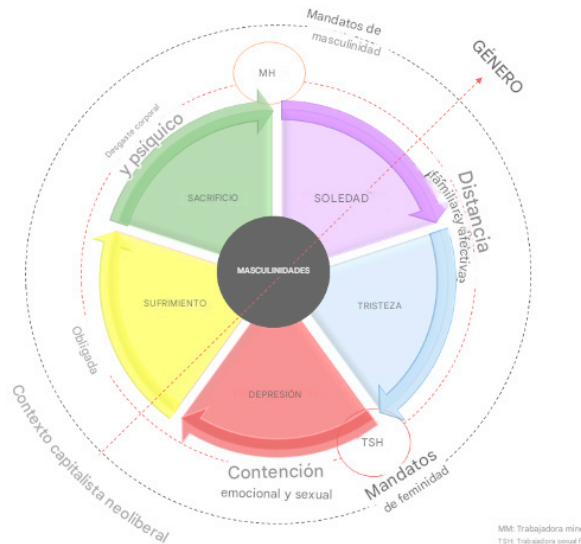
reubicando a los hombres en el lugar de productores y mujeres. la mujer en la de reproductoras, dividida a su vez en las figuras de la madre y la ramera.

Conclusiones

Los mecanismos involucrados en la virilización del cuerpo subjetivo de los trabajadores mineros, es decir, el endurecimiento del corpus afectivo y la desconexión emocional, están asociados a las posibilidades de desempeñarse satisfactoriamente en el sitio de trabajo; resultan en evaluaciones y autoevaluaciones altamente productivas. Sin embargo, tal productividad en el turno minero tiene como contrapartida una particular ineptitud en el campo de las tareas sexo-afectivas y las relaciones afectivas en el hogar. Estos temas traen sentimientos de insatisfacción que conducen, en el discurso de los mineros denunciantes, a la búsqueda del necesario goce del comercio sexual, que, como distracción, opera como dispositivo de recuperación de la fuerza de trabajo y reparación y reafirmación de una imagen viril necesaria para sostenerse en la tarea (ver Figura 1).

Figura 1

Mapa de análisis emergente de las narrativas



Nota: Elaboración de los autores.

Podría decirse entonces: que el comercio sexual y el trabajo de las trabajadoras sexuales ocupan un lugar central en la reproducción de la fuerza de trabajo minera en la medida en que uno de sus efectos primarios es el sostenimiento de la imagen (auto)viril del mineros a través, principalmente, de tres mecanismos: tener una mujer a su disposición; acceder al “trofeo” que les otorga, aunque sea temporalmente, la sensación de distinción y pertenencia dentro del colectivo masculino; y el retorno a sí mismos de la imagen de “macho” que los hace sentir hombres poderosos, masculinos, capaces de complacer a una mujer. El trabajo sexual, por tanto, no puede ser considerado un producto no deseado de las operaciones mineras y su producción de riqueza; en cambio, es uno de los pilares sobre los que se sustenta la actividad.

Referencias bibliográficas

- Abarca, H. y Galeas, MS (2005). *Barras bravas, pasión guerrera*. Territorio, masculinidad y violencia en el fútbol chileno. En F. Ferrándiz & C. Feixa (Eds.), *Jóvenes sin tregua: Culturas y políticas de la violencia* (pp. 145–170). *Antropo*.
- Araujo, Kathya. (2019). *La percepción de las desigualdades: interacciones sociales y procesos sociohistóricos*. El caso de Chile. *Desacatos*, (59), 16-31. Recuperado en 29 de octubre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100016&lng=es&tlng=es.
- Alvear, J. (1975). *Chile nuestro cobre*. Chuquicamata, el salvador, potrerillos, el teniente, enami, mantos blancos y andina. Lastra.
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de Feminismo*. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad. Ediciones Universidad de Valencia e Instituto de la Mujer.
- Araníbar, A. & Pimentel, E. (2011). *Chile: La mujer en la minería y en la prevención de conflictos mineros*. En AM Araníbar & E. Pimentel (Eds.), *Taller internacional: Inclusión del enfoque de género en la prevención de conflictos mineros* (pp. 43–51). *CYTED/GEOCOMIN/ Dirección de Medio Ambiente/COMIBOL/Plan Mujeres y Minería Cumbre del Sajama/OLAMI*.

- Badinter, E. (1993). *XY la identidad masculina*. Editorial Alianza.
- Benavente, MC y Valdés, A. (2014). *Políticas públicas para la igualdad de género: Un aporte a la autonomía de las mujeres (N°130)*. CEPAL.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Branstetter, HL (2016). “Un pueblo minero necesita burdeles”: *chismes y la retórica del trabajo sexual en una comunidad minera del lejano oeste*. Sociedad de retórica trimestral, 46 (5), 381–409. <https://doi.org/10.1080/02773945.2016.1227871>
- Cervantes, M. (2005). *Las ventajas de la empresa flexible*. Grupo Recolectos de Comunicación 5, 112–119.
- Chávez, I. (2001). *Flexibilidad en el mercado laboral: Origen y concepto*. Aportes, VI (7), 57–74. <https://doi.org/10.21892/9786287515116.6>
- CODELCO (2021). *Informe Anual 2021*. Perfil corporativo. CODELCO. https://www.codelco.com/memoria2021/site/docs/20220222/20220222102547/perfil_corporativo_capitulo_completo.pdf
- Connell, RW (1993). *El panorama general: las masculinidades en la historia mundial reciente*. Teoría y Sociedad, 22 (5), 597–623. <https://doi.org/10.1007/bf00993538>
- Connell, RW y Messerschmidt, JW (2005). *Masculinidades hegemónicas*. Repensar el concepto. Género y Sociedad, 19 (6), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Czarniawska, B. (2004). *La narrativa en la investigación en ciencias sociales*. Sabio.
- Dejours, C. y Gernett, I. (2014). *De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. En Organización del trabajo y salud. Dessors y Guiho-Bailly recopiladores. Grupo editorial Lumen.
- Dejours, C. (2002). *Trabajo y desgaste mental*. Lúmenes.
- Dejours, C. (2012). *Trabajo vivo*. Tomo I. Sexualidad y trabajo. Editorial Topía.
- Dejours, C. (2013). *La banalización de la injusticia social*. Editorial Topía.

- De Villers, G. (1999). *La historia de vida como método clínico*. Propositiones, 29, 103–114.
- Elizalde, CG (2011). *La prostitución: La autodeterminación sexual del cuerpo femenino como fuente de estigma y discriminación*. En CV Augusto & N. Á. Lucena (Eds.), *Cuerpos políticos y agencia Reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad* (pp. 38–56). Universidad de Granada.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario*. Críticas feministas al marxismo. Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Biblioteca Nueva.
- Fraisse, G. (1996). *La diferencia de los sexos*. Manantial.
- Gadea, C. (2018). *El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad*. Sociológica, 33 (95), 39–64.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre*. Concepciones culturales sobre masculinidad. Paidós.
- Gutiérrez, NA, & Sánchez, E. Í. (2017). *Violencia y táctica en los procesos de integración de la mujer a la minería del cobre en Chile*. Psicoperspectivas, 16 (2), 66–78. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1019>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Pastor.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Pastor.
- Hubbard, P. (2004). *Venganza e injusticia en la ciudad neoliberal: destapando agendas masculinistas*. Antípoda, 36 (4), 665–686. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2004.00442.x>
- Johnson, R., Escosteguy AC & Schulman, N. (2004). *O qué é, afinal, estudos culturais? En TT da Silva (Ed.), O que é, afinal, estudos culturais?* Auténtica.
- Kimmel, M. (2017). *Angry white men: Masculinidad en el fin de la era*. Libros en negrita.

- Klubock, T. (1999). *Hombres y mujeres en el Teniente*. La construcción de género y clase en la minería chilena del cobre, 1904-1951. En L. Godoby, E. Hutchison, K. Roseblatt y MS Zarate (Eds.), *Disciplina y desacato Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX* (págs. 223–253). *SUR-CEDEM*.
- Kraushaar, L. (2013). *Crimen y exhibición de prostitutas en el norte de Chile: Producción y uso de las imágenes del cuerpo de mujeres asesinadas*. *Aisthesis* (53), 29–51. <https://doi.org/10.4067/S0718-71812013000100002>
- Lourau, R. (2008). *El Estado Inconsciente*. Ediciones Terramar.
- Mahmood, S. (2001). *Teoría feminista, encarnación y el agente dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico egipcio*. *Antropología cultural*, 16 (2), 202–236. <https://doi.org/10.1525/can.2001.16.2.202>
- Mayes, R. y Pini, B. (2014). *La industria minera australiana y la mujer minera ideal: Movilizando un caso empresarial público para la igualdad de género*. *Revista de Relaciones Industriales*, 56 (4), 527–546. <https://doi.org/10.1177/0022185613514206>
- Mayordomo, J. (2006). *Problemas de género: el feminismo y la subversión de la identidad*. Routledge.
- Meler, I. (2000). *La sexualidad masculina*. Un estudio psicoanalítico de género. En M. Burin, R. Birmele, & I. Meler (Eds.), *Varones; género y subjetividad masculina* (págs. 149–197). *Paidós*.
- Morse, J. (1995). *La importancia de la saturación*. Investigación cualitativa en salud, 5 (2), 147–149. <https://doi.org/10.1177/104973239500500201>
- Périlleux, T. (2008). *La subjetivación frente a la prueba del trabajo flexible*. En A. Soto (Ed.), *Flexibilidad laboral y subjetividades* (pp. 137–154). *LOM Ediciones*.
- Pini, B. y Mayes, R. (2012). *Género, emociones y trabajo fly-in fly-out*. *Revista australiana de cuestiones sociales*, 47 (1), 71–86. <https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.2012.tb00235.x>

- Rennie, DL (2012). *La investigación cualitativa como hermenéutica metódica. Métodos psicológicos*, 17 (3), 385–398. <https://doi.org/10.1037/a0029250>
- Romero-Toledo, H. (2019). *Extractivismo en Chile: La producción del territorio minero y las luchas del pueblo aimara en el Norte Grande*. Colombia Internacional, 98 (98), 3–30. <https://doi.org/10.7440/colombiaint98.2019.01>
- Sahovaler, J. (2010). *El sexo del dinero*. En BZ Compiladora (Ed.), *Diversidad sexual* (pp. 129–149). Lugar Editorial.
- Schneider, M. (2003). *Genealogía de lo masculino*. Paidós.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Stoy, K. (2013). *Robótica para la minería y su potencial como catalizador de la innovación tecnológica en Chile*. *Ingeniare Revista Chilena de Ingeniería*, 21 (1), 4–5. <https://doi.org/10.4067/s0718-33052013000100001>
- Valcárcel, A. (1997). *La política de las mujeres*. Cátedra.
- Van Buren, M. y Gensmer, KA (2017). *Crib girls y clientes en el barrio rojo de ouray, colorado: clase, género y vestimenta*. *Arqueología histórica*, 51 (2), 218–239. <https://doi.org/10.1007/s41636-017-0021-7>
- Van Dijk, T. (comp.) (2011). *El Discurso como interacción social (Vol. 2)*. Gedisa.
- Zazueta, E. y Sandoval, S. (2013). *Concepciones de género y conflictos de pareja: Un estudio con parejas pobres heterosexuales en dos zonas urbanas de Sonora*. *Culturales*, 1 (2), 91–118.
- Zazueta, E. y Sandoval, S. (2013). *Concepciones de género y conflictos de pareja: Un estudio con parejas pobres heterosexuales en dos zonas urbanas de Sonora*. *Culturales*, 1 (2), 91–118.

Construir(nos) otras miradas en la formación docente: tensiones decoloniales frente a la Nueva Escuela Mexicana

Building other perspectives in teacher training: decolonial tensions in the face of the “Nueva Escuela Mexicana”

Luis Fernando Diego Oporto ¹

Fabián Martínez Hernández ²

Recibido: 15 de agosto del 2025. Aprobado: 12 de diciembre del 2025.

Resumen

La investigación que a continuación se comparte, reflexiona teóricamente sobre las tensiones que emergen en el profesorado ante el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesto por el Estado como ruta de formación para la educación básica en México. Dicha construcción ha generado fisuras entre las y los docentes: por un lado, se encuentran quienes reconocen el esfuerzo de irrumpir en prácticas pedagógicas configuradas desde el colonialismo y, por tanto, consolidadas bajo el rostro del imperialismo; pero también están aquellos que enfrentan incertidumbres y confusiones sobre cómo construir(nos) otras lecturas de mundo desde la escuela. En esos territorios, muchas veces dominados por dinámicas burocráticas, el silencio aparece como una forma de resistencia o desconcierto frente al llamado de construir un proyecto común.

Es así que, para conversar lo que/me/nos pasa, retomamos los planteamientos epistemológicos de la perspectiva decolonial como ruta para pensar otras formas de hacer docencia: un espacio donde sea posible reconocer los colonialismos con los cuales hemos constituido nuestra

1 Docente de la Licenciatura en Educación Primaria, Escuela Normal de Ecatepec, México, email: luis.diego_a@normalecatepec.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0890-9807>

2 Profesor-investigador, Escuela Normal de Ecatepec, México, email: fabian.martinez_d@normalecatepec.edu.mx

cultura docente. Uno de los primeros hallazgos de la investigación fue comprender que fisurar las formas únicas de pensar y hacer docencia implica mover(nos) en subjetividades sedimentadas, apropiándonos de otras epistemologías, teorías y metodologías desde la cotidianidad del hacer y vivir la docencia.

Palabras Clave: Modernidad, Estado, Decolonialidad, Discurso, Nueva Escuela Mexicana Formación docente, Colonialidad educativa, Decolonización educativa.

Abstract

The research presented below offers a theoretical reflection on the tensions that emerge among teachers in response to the project of the Nueva Escuela Mexicana (NEM), proposed by the State as a formative route for basic education in Mexico. This framework has generated fissures within the teaching profession: on one hand, there are those who recognize the effort to disrupt pedagogical practices shaped by colonialism and consolidated under the guise of imperialism; yet, on the other hand, there are those who face uncertainty and confusion about how to construct alternative readings of the world from within the school. In these spaces—often dominated by bureaucratic dynamics—silence emerges as a form of resistance or disorientation in response to the call to build a common project.

Thus, in order to engage in dialogue about what happens to us and within us, this study draws on the epistemological foundations of the decolonial perspective as a pathway to rethink new ways of teaching: a space where it becomes possible to recognize the colonialisms through which our teaching culture has been constituted. One of the first findings of this research was understanding that disrupting the dominant ways of thinking and practicing teaching requires moving within sedimented subjectivities, and appropriating other epistemologies, theories, and methodologies grounded in the everyday experience of teaching and living the profession.

Keywords: Modernity, State, Decoloniality, Discourse, New Mexican School, Teacher training, Educational coloniality, educational decolonization.

A manera de apertura a otras formas de pensar(nos) docencia

Hablar de la formación como proyecto de Estado nos remite, invariablemente, a pensar en los rostros de miles de docentes que, desde el plan y programa de estudios vigente, diseñan planeaciones didácticas, elaboran materiales y se confrontan con diversas miradas teóricas desde lo pedagógico para construir sueños posibles con las infancias en las aulas. Mirar la intervención docente de este modo parecería una tarea sencilla, pues existen caminos preconstruidos desde la experiencia de otros que, a su vez, funcionan como dispositivos, como ese *“conjunto multilineal cuyas dimensiones serían los objetos visibles, los enunciados formulables, las fuerzas en ejercicio y los sujetos en posición”* (Deleuze, 2003, p. 316), a partir de los cuales las nuevas generaciones miran y viven la docencia desde algo ya construido. Desde esta colocación, comprendemos la intervención docente como

La existencia de una autoridad: quien interviene lo hace porque está legitimando a partir del reconocimiento del ejercicio de un derecho, o porque hay un estatuto que reglamenta su gestión, de modo que la intervención se estaría autorizando a sí misma, a partir de un *status* legal constituido (Carballeda, 2012, pp. 99-100)

De este modo, la intervención docente, como acto de legitimación y autorización para el ejercicio de un derecho, se realiza desde la subjetividad de que el docente, al ostentar un nombramiento otorgado por el Estado, está instado a responsabilidades y compromisos en el proyecto de nación. En tal sentido, si miramos de este modo el hacer docente, la formación es un caminar en común, en colectivo. Pero ¿cuáles son los puntos en común entre Estado y docentes frente al currículum como proyecto ético-político? Justo en este planteamiento, identificamos quiebre y tensión, desde donde queremos iniciar la presente conversación.

El Estado, por el lugar de poder que ocupa, nos plantea la pregunta: ¿de qué manera comprenden los profesores, frente a grupo, la incorporación en el plan y programas de estudio de las categorías de interculturalidad crítica, territorialidad, comunidad y decolonialidad del saber? ¿Qué dispositivos de formación propone el Estado, para que los docentes sean actores implicados en el proyecto de la NEM?

Con la implantación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las autoridades asumieron que, al publicarse el plan educativo para escuelas públicas y privadas, todas las estructuras del sistema educativo comparten miradas, formas de pensar y sentir. Aunque se reconocen avances en diálogo y escucha, persisten malestares docentes al implementar el proyecto, que se manifiestan en confusión, frustración e incluso rechazo a sumarse a los planteamientos teleológicos del proyecto. Esto ocurre porque los docentes carecen de bases epistemológicas, metodológicas y didácticas para construir otras lecturas de mundo desde la escuela, cuyos territorios reconocen prácticas perimetradas y amuralladas por senderos burocráticos. Frente a la demanda de conversar sobre el proyecto en común, aparece el silencio, paradójicamente, ante la exigencia de implementar epistemologías latinoamericanas sin haber problematizado primero: “¿quiénes y para quiénes somos los docentes de la educación básica?”.

Frente al silencio impuesto por el pensamiento moderno, emergen las epistemologías del sur, desde las periferias, lugares donde se reconocen nuestras diferencias como virtud para construirnos juntos. Lo anterior se entiende como una relación ética con el otro: el otro existe en tanto somos juntos. De ahí que las palabras adquieran un sentido y carga simbólica de ida y vuelta; es decir, desde la mirada decolonial, el otro me importa, y por ello las palabras adquieren significado en tanto nos permiten ser juntos, ser nos(otros). Por ello, “la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de las historias locales y epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas” (Walsh, 2005, p. 33).

En este horizonte de reflexión, nos interesa problematizar las tensiones que emergen entre el discurso emancipador de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las prácticas docentes, las cuales continúan atravesadas por la herencia moderna y eurocéntrica. Desde los espacios cotidianos de la escuela, observamos que la implementación del proyecto educativo del Estado, más que un terreno de libertad, ha reconfigurado viejas formas de control, silenciamiento y burocratización, produciendo malestares en los docentes y fracturas en el sentido de su quehacer pedagógico. El problema que orienta este trabajo parte de reconocer la contradicción entre el ideal de una escuela crítica y comunitaria que la NEM proclama y las prácticas institucionales que siguen respondiendo a estructuras coloniales de poder y conocimiento.

El objetivo, por tanto, es analizar de manera teórico-reflexiva cómo estas tensiones se manifiestan en la formación y en las prácticas docentes, comprendiendo al magisterio como sujeto histórico, discursivo y emocional, atravesado por la modernidad, y explorando la posibilidad de construir otras formas de ser y hacer docencia desde la perspectiva decolonial.

Esta problematización busca conversar críticamente sobre sus implicaciones, silencios y promesas, para reconocer en la voz docente un territorio de reflexión que permita pensar la educación desde el sur, desde las grietas y desde los encuentros que la vida escolar posibilita.

1. Caminar metodológico: narrar lo que(me/nos) pasa en la escuela

Hablar de metodología, en el sentido tradicional de la investigación positivista, implicaría adoptar distancia frente al fenómeno, medirlo, compararlo o validarlo. Sin embargo, cuando nos asumimos como parte de lo que queremos comprender, el método deja de ser un camino preestablecido para convertirse en un caminar con otros. En esta investigación, el método se concibe como un acto de implicación, un modo de decir y escuchar lo que nos acontece como docentes frente a la NEM.

Como seres humanos producto y reproductores de un sistema hegemónico del cual estamos sometidos de forma consciente e inconsciente, ese lugar donde poseer información se ha convertido en la llave para estar y ser frente al mundo capitalista y desde donde somos la renuncia de nuestra dignidad, donde hemos abandonado la posibilidad de escucharnos, de mirarnos y sentirnos como humanos en comunidad, es ahí donde aparece nuestra voz a través de la experiencia como pasión, porque es justo ahí donde al narrar(nos) nos devolvemos posibilidad de volver a construirnos y crecer juntos como proyecto humano. (Martínez Hernández, 2024, p. 30)

El punto de partida nace de la subjetividad como territorio de conocimiento. Desde la perspectiva decolonial, comprendemos que la voz y la palabra son lugares de enunciación política: sitios donde se encarnan memorias, silencios y malestares que el discurso moderno del Estado ha dejado como huellas en el magisterio. Por ello, la estrategia metodológica se orienta desde un método biográfico-narrativo, en el que la experiencia del docente se vuelve testimonio, memoria y resistencia.

Para develar las subjetividades docentes que emergen en nuestro encuentro con las infancias, recuperamos el método biográfico-narrativo como ruta para gestar la reflexión de los silencios y gritos que provocamos los actores educativos. La sistematización de las experiencias que se gestan al interior de la escuela tiene el propósito de retratar los saberes instituidos y, con ello, detectar las palabras, voces y cuerpos que han sido silenciados, normados o disciplinados por las prácticas escolares. Tal como expresa Suárez (2011)

“Las escuelas están cargadas de historias y los docentes muchas veces son, a un mismo tiempo, sus narradores, los personajes protagónicos de sus tramas y los autores de sus relatos. En ese narrar y ser narrados permanente, recrean el sentido de la experiencia escolar y, en el mismo movimiento, reconstruyen su identidad como colectivo profesional y laboral” (p. 392).

Este método reconoce que cada historia, recuerdo o relato, posee un valor político y epistémico. Al recuperar las voces del magisterio, se busca reconstruir los sentidos que otorgan vida a la práctica docente dentro del proyecto de la NEM.

El proceso de construcción narrativa se fundamentó en tres momentos:

Escucha situada: Recuperación de testimonios orales y escritos de docentes en formación y en servicio, recogidos durante el trabajo cotidiano en escuelas públicas del Estado de México.

Sistematización reflexiva: Organización y relectura de las experiencias desde categorías de análisis emergentes (silencio, poder, malestar, colonialidad y liberación) que permitieron entrelazar teoría y vida.

Interpretación decolonial: Articulación de los relatos con los postulados de Dussel, Walsh y Cusicanqui, reconociendo las experiencias como grietas epistémicas que desestabilizan el discurso hegemónico de la NEM.

La metodología se vuelve, entonces, una conversación teórica y experiencial, pero también una apuesta ética para narrar lo que(me/nos) pasa en la escuela, como forma de resistencia, pensamiento crítico y reconstrucción de sentido frente al proyecto moderno que aún nos habita.

Al narrar lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que estamos haciendo es romper de poco en poco aquello que no solo tiene sentido para mí, porque lo que estoy haciendo no es poseer al objeto para bienestar personal y obtener un producto, sino mis bien, me estoy creando en libertad a través de lo que mueve mis y nuestras pasiones. (Martínez Hernández, 2024, p. 30)

De este modo, narrar las vivencias de los docentes construye el conocimiento, otorgando voz a quienes habitan el espacio educativo y resignificando la práctica docente como un proceso colectivo de transformación

Problematizando la Nueva Escuela Mexicana: ¿otro proyecto de la modernidad?

En el transitar diario, donde la rutina parece fundirse con la existencia misma, se abre un espacio de inquietud y cuestionamiento. La cotidianidad, a menudo vista como garantía de lo natural y lo predecible, encierra en su seno la posibilidad de desestabilizar lo que se da por cierto, y que por tanto, significamos sin reflexión. La problematización nos invita a replantear el “vivir” normalizado en un perpetuo dejarse llevar, permitiendo que emerjan nuevas lecturas y sentidos que desafían la inercia del devenir. Entendemos, entonces, que el ejercicio de problematizar parte de

Fincar la comprensión de la vida en la vida cotidiana, en el estar siendo de lo que me-nos pasa, abre la posibilidad de hacer una ruptura en el “vivo sin vivir” de la vida rutinaria, de provocar la anomalía en la ratificación de lo que hay, y de desplegar la disrupción en la reificación de la propia vida y del mundo. (Berlanga, 2019, p. 8)

Para problematizar la formación como proyecto de nación, partimos de interrogar la inercia del “vivir” cotidiano en las escuelas mexicanas, explorando las fisuras que *reflejan el lugar y espacio desde el que la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia y la transgresión adquieren impulso; donde las alianzas se edifican y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye* (Walsh, 2015, p. 8), permitiendo, bajo esta premisa, resignificar la experiencia y transformar la realidad.

En diversos escenarios internacionales se vislumbran caminos distintos para la formación ciudadana. En México, el plan Aprendizajes Clave (2017) se centró en la formación socioemocional; sin embargo, fue criticado por limitar el desarrollo del pensamiento crítico. Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en 2022, el modelo se reorientó hacia el desarrollo integral de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos, con equidad e inclusión como ejes fundamentales. Así, la NEM se presentó como una política educativa dialógica e intercomunitaria, orientada a construir humanidad, equidad e inclusión a partir de una formación integral basada en el pensamiento crítico. En su orientación pedagógica, la NEM establece

La formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. (SEP, 2019, p. 3)

Lo anterior, frente al Programa de Estudios 2013, donde se planteaba que

Con la idea de facultar a la población para el empleo, pero nunca se llamó la atención de la inminente relación entre educación y desarrollo social (incluyente, orientado al bienestar y con mejor distribución de la riqueza), ni se puso énfasis en los alcances que tienen las y los estudiantes cuando realizan sus capacidades en condiciones de bienestar. (SEP, 2019, Pp. 2-3)

Identificamos, entonces, que la Nueva Escuela Mexicana desea lograr una transformación social, empezando, desde luego, por la construcción de un ambiente pluricultural, colaborativo y equitativo, llegando así a promover un “aprendizaje de excelencia”. Pero, ¿qué implica, en términos prácticos, construir un ambiente pluricultural, colaborativo y equitativo en un sistema educativo históricamente centralizado y burocrático?

El planteamiento anterior remite a los orígenes históricos de la colonización europea en las periferias del mundo. Dussel (2008) señala que este proceso de modernidad y colonización, se refleja en las políticas educativas contemporáneas, donde el acto educativo se celebra desde una posición de poder que impone una unidad forzada. La colonización

se interpreta, entonces, como una imposición ideológica que legitima el dominio mediante la ‘civilización’ del otro.

La historia muestra que la ‘innovación’ de la NEM, al intentar forjar una conciencia colectiva, replica lógicas de opresión y silencia las voces que cuestionan el molde hegemónico. En *Dussel*, con su obra “1492. *El encubrimiento del Otro*”, se comprende, por medio del mito *modernidad*, cómo este pensamiento colonizador se estableció desde el nacimiento del hombre moderno con la llegada europea a América. Dussel rescata lo siguiente (en crítica a ideologías hegelianas sobre el racismo)

Entre los negros es, en efecto característico, el hecho de que su conciencia no ha llegado aún a la intuición de ninguna objetividad, como, por ejemplo, Dios, la ley, en la cual el hombre está en relación con su voluntad y tiene la intuición de su esencia [...] Es un hombre en bruto. (Dussel, 2008, p. 18).

Entendemos que necesariamente “esa materia en bruto” debe portar ese “espíritu” para ser aprobado. De la misma forma, para Hegel y su territorio, la Europa cristiana moderna nada tiene que aprender de otros mundos ni de otras culturas; tiene un principio en sí misma y es su plena “realización” (Dussel, 2008, p. 20). Esto significa que, para el status quo en el que estamos inmersos, la lógica no ha cambiado al referirnos a conceptos, solo a sustantivos: mientras en la ideología cristiana de Hegel se centraba en Dios, la ley y la voluntad del hombre, hoy se sustituye por el Estado, las políticas internacionales, el plan de estudios y el propósito de vida, reflejándose en el Currículo Oficial de la Educación

Los programas de estudio, presentes y futuros, parecen ceñirse a encarnar un pensamiento mediado por la política, un fenómeno recurrente en la conciencia humana. Dussel examina la modernidad como construcción que, mediante la dominación del Otro, transforma la otredad en una versión de “lo Mismo” que sigue los patrones de la cultura dominante. Señala: “El “cubierto” ha sido “des-cubierto”: ego cogito cogitatum, europeizado, pero inmediatamente “encubierto” como Otro. El otro constituido como lo mismo” (Dussel, 2008, p. 36).

De lo anterior, reconocemos que la identidad, bajo cualquier modelo educativo, en relación con el otro, no puede ser absorbida ni reducida al mismo; depende de un proceso dinámico de negociación y resignificación.

En este sentido, el proceso educativo debe abrirse a un aprendizaje que cuestione las estructuras que han moldeado nuestra manera de ser y estar en el mundo. Walsh (2013) señala que el trabajo de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje implica (...) para el de(s)colonizar de nosotros mismos y hacia formas “muy otras” de estar, ser, pensar, hacer, sentir, mirar, escuchar, teorizar y actuar, de con-vivir y re existir ante momentos políticos complejos caracterizados por violencias crecientes, represión y fragmentación (p. 67), evidenciando que la transformación educativa está sujeta a constituirse en un espacio de disputa donde se reconfiguren las relaciones de poder con el otro, este otro, con jerarquía infinita, representado como algo que no se puede poseer ni dominar completamente, y cuya presencia es esencial para que el yo exista y se defina.

El paralelismo con la historia colonial se evidencia: una vez aniquilada la resistencia en las diversas regiones, cada pueblo interpretó, dentro de su visión del mundo, el nuevo estado de cosas. En el imperio azteca, todos llegaron a la trágica conclusión de que se les imponía (Dussel, 2008, p. 121). Así como los pueblos originarios fueron obligados a someter sus costumbres a una autoridad jerárquica, en la actualidad el magisterio se ve impulsado a adoptar nuevas reglas que encubren un nuevo orden político. En este contexto, compartimos una experiencia vivida que refleja los desafíos cotidianos que enfrentan los docentes en servicio y resulta representativa para quienes se encuentran en la formación docente.

La instrucción de la directora hacia nosotros era elaborar la dosificación de actividades en el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje, contenido en el Programa Sintético, teníamos que elaborar los instrumentos de evaluación de este, para entregarlo como producto de trabajo colegiado en la primera semana de inicio del ciclo escolar en turno. Se comparte la conversación:

Maestra Veronica: - “¿Para cuándo dijo?”-

(Con un semblante de molestia dirigiéndose a la Maestra Sonia y Nely)

Maestra Nely: - “Para la primera semana”-

Maestra Sonia: - “Es muy poco tiempo”-

(Con un tono de voz de sorpresa y estrés)

Maestra Verónica: - “¿Cómo cree? es mucho, y de seguro también va a querer la planeación para ese fin de semana”-

Maestra Sonia: - “Deja eso, los instrumentos (de evaluación) los quiere diferentes, ya no quiere rubricas y lo mismo de siempre”-

Maestra Verónica: - “Pero ¿qué más podemos hacer que este sencillo para el poco tiempo?”-

Maestra Olivia: (con frustración y dirigiéndose a mi): - “Nos exigen ser innovadoras, pero no nos dejan respirar...”

Ante el intercambio conversacional, la exigencia de cumplir con lineamientos centralizados que buscan “homogeneizar” el currículo ignora las realidades específicas de cada contexto escolar. Esto nos lleva a reflexionar sobre la forma en que se implementan las políticas educativas: ¿se está construyendo un sistema que promueva la autonomía docente, o estamos frente a una dinámica que moderna que reproduce viejas prácticas de imposición jerárquica?

La Modernidad, en su núcleo racional, es emancipación de la humanidad del estado de inmadurez cultural, civilizatoria. Pero como mito, en el horizonte mundial, inmoló a los hombres y mujeres del mundo periférico, colonial (que los amerindios fueron los primeros en sufrir), como víctimas explotadas, cuya victimación es encubierta con el argumento del sacrificio o costo de la modernización. (Dussel, 2008, p. 13)

En su esencia racional y emancipadora, el mito Modernidad propone liberar a la humanidad de la inmadurez cultural y civilizatoria, “elevándola” mediante el desarrollo del pensamiento crítico y el progreso social. Sin embargo, para Dussel revela una cara oscura: un mito que ha sacrificado y marginado a las poblaciones periféricas, como los pueblos amerindios, bajo el pretexto de un progreso inevitable que exige víctimas en su altar de modernización. Esta dualidad coloca a los docentes en una posición de tensión: la NEM plantea un discurso emancipador y promueve una enseñanza crítica y autónoma, pero en la práctica impone prácticas burocráticas que

niegan el diálogo cara a cara, sometiendo a los maestros a un cúmulo de tareas que limitan su tiempo y desgastan su quehacer. Pues, después de cumplir con los requisitos burocráticos, atender las demandas del sistema y llenar evidencias solicitadas, el docente aún debe impartir clases a los niños que esperan una educación de calidad. Por ello, pensar en un encuentro intercultural con el otro, donde exista la posibilidad de construirnos juntos, parece una tarea lejana. En este sentido, nos preguntamos: ¿es la NEM otro proyecto moderno civilizatorio?

2. Colonialidad-Decolonialidad del Saber cómo lectura de la realidad educativa

La educación ha sido, desde sus orígenes, un instrumento de regulación social; un espacio donde se moldean las subjetividades y, con ello, se establecen los marcos de pensamiento que rigen la vida de los individuos. A lo largo de la historia, los sistemas educativos se han configurado para legitimar estructuras de poder, promoviendo determinadas formas de conocimiento mientras marginan o eliminan otras. En 1492, con la llegada de los europeos a América, este proceso tomó un rumbo regresivo: las potencias coloniales impusieron sus propias concepciones del mundo, borrando o subordinando los saberes de los pueblos originarios bajo la premisa de una supuesta inferioridad cultural y del mito de la modernidad. Sin embargo, la colonización no se limitó a la ocupación territorial; trascendió hacia lo que Aníbal Quijano denominó la *colonialidad del saber*, un mecanismo de dominación que continúa operando en las aulas contemporáneas, tal como se gestó en la condición moderna.

El hecho de que los europeos occidentales imaginaran ser la culminación de una trayectoria civilizatoria desde un estado de naturaleza, les llevó también a pensarse como los modernos de la humanidad y de su historia, esto es, como lo nuevo y al mismo tiempo lo más avanzado de la especie. Pero puesto que al mismo tiempo atribuían al resto de la especie la pertenencia a una categoría, por naturaleza, inferior y por eso anterior, esto es, el pasado en el proceso de la especie, los europeos imaginaron también ser no solamente los portadores exclusivos de tal modernidad, sino igualmente sus exclusivos creadores y protagonistas. (Quijano, 2000. p. 798)

El problema central radica en que la educación en Latinoamérica no ha logrado desprenderse de estos cimientos coloniales; peor aún, se han reproducido bajo nuevas formas. Aunque los discursos educativos actuales promueven inclusión, diversidad y derechos humanos, en la práctica persisten dinámicas de exclusión y jerarquización del conocimiento. El currículo, los métodos de enseñanza y las estrategias de evaluación continúan respondiendo a un modelo que privilegia el pensamiento occidental, racionalista y abstracto, dejando de lado otros modos de conocer y comprender la realidad.

La dominación evolucionó hacia un control profundo y duradero: la imposición de un orden epistémico y cultural que redefinió la existencia del sujeto colonizado. Esta transformación reconfiguró por completo la vida cotidiana, donde la educación desempeñó un papel crucial como dispositivo de legitimación del dominio. La pedagogía colonial desarticuló los conocimientos propios, estableciendo una jerarquía en la que lo occidental se constituyó como norma, mientras lo indígena, lo africano y lo comunitario fueron relegados al ámbito de lo subalterno. Además, el proceso de subsunción del “Otro” atacó la construcción de subjetividades. La escuela funcionó (y funciona) como un mecanismo de domesticación del pensamiento, produciendo individuos capaces de operar dentro del orden colonial sin cuestionarlo. Para Rivera Cusicanqui (2018), este proceso colonial fue

Como una estructura, un ethos y una cultura que se reproducen día a día en sus opresiones y silenciamientos, a pesar de los sucesivos intentos de transformación radical que pregonan las elites político/intelectuales, sea en versión liberal, populista o indigenista/marxista. (p. 49)

Grosfoguel (2006) advierte que esta lógica constituye una estrategia estructural que permea la economía, la política y la cultura, pues la imposición de epistemologías eurocéntricas es necesaria para mantener la dependencia a la que se ha acostumbrado el conocimiento de la sociedad colonizada.

Pero, para mantener un conocimiento subalterno, entendido como *los aspectos subjetivos de la subordinación en un contexto de hegemonía: la experiencia subalterna, es decir, la incorporación y aceptación relativa de la relación de mando-obediencia y, al mismo tiempo, su contraparte de*

resistencia y negociación permanente (Modonesi, 2012, p. 6), implicaría un encuentro cara a cara, y el Estado se vería obligado a reconocer otros modelos de desarrollo, organización social y relación con el entorno, desestabilizando la narrativa de que sólo existe una vía legítima hacia el progreso.

Los conocimientos subalternos son aquellos que se encuentran en la intersección de lo tradicional y lo moderno. Son formas de conocimiento híbridas, transculturales, (...). Son modalidades de resistencia que resignifican y transforman las formas de conocimiento dominantes desde el punto de vista de la racionalidad no eurocéntrica de subjetividades subalternas que piensan desde epistemologías fronterizas. (Grosfoguel, 2006. Pp. 37-38)

Si los conocimientos subalternos han sobrevivido a siglos de imposición colonial, no es porque hayan sido tolerados; más bien, porque han encontrado grietas en el sistema para reinventarse y resistir. Son formas de conocimiento que operan en los márgenes, en la clandestinidad de la historia oficial, en la oralidad de los pueblos y en los gestos cotidianos que desafían la uniformidad impuesta.

Una epistemología en la que los seres animados o inanimados son sujetos, tan sujetos como los humanos, aunque sujetos de muy otra naturaleza. Hay algo que distingue a lo indio de lo que no lo es, algo que distingue a la epistemología de los mundos alternos al capitalismo y al antropocentrismo del mundo noratlántico. Tenemos que pensar en una episteme que reconozca la condición del sujeto a lo que comúnmente se llama objetos, ya sea plantas, animales o entidades materiales inconmensurables, como las estrellas. (Rivera, 2018, p. 109)

Son “grietas” que funcionan como espacios en los que actúan en un territorio donde la hegemonía cree tener control absoluto, filtrándose en la educación, en las prácticas comunitarias y en los discursos que, aunque periféricos, alteran el centro. ¿Pueden estas epistemologías fronterizas desestabilizar la matriz colonial del saber, o están condenadas a ser reinterpretadas y domesticadas por el sistema que buscan desafiar? En este punto radica la disputa, pues la decolonización genera grietas en la estructura, allí donde las voces silenciadas emergen con toda su

fuerza. Este “des-orden” dentro del “orden” desestabiliza el discurso que organiza la realidad y determina qué es verdadero, racional y digno de ser escuchado. Su objetivo es transformar las bases mismas de la producción de conocimiento. Cabe mencionar que desmontar la estructura que sostiene la exclusión epistémica exige desestabilizar las jerarquías del saber y abrir caminos hacia formas de pensamiento sistemáticamente negadas. Para esta tarea, es necesario descentrar la base o plataforma que sostiene dicho sistema: el discurso.

3. El Discurso como construcción hegemónica/ contrahegemónica de realidades

El discurso es el espacio donde se juega una disputa, pues en él se define la realidad y se establecen las fronteras de lo posible. Es la arquitectura invisible del poder, el entramado que determina lo que puede ser pensado, dicho y creído. No requiere represión física para sostenerse, porque moldea la realidad desde dentro, fijando los límites de lo decible y lo impensable. Es una estructura estable que oculta su propia arbitrariedad, construyendo verdades asumidas como incuestionables. Clasifica, separa y jerarquiza, transformando la ideología en sentido común. Lo que se considera locura, lo que se entiende por civilización y lo que se admite como conocimiento válido, todo está anclado en el discurso. Desafiarlo no es solo una cuestión de crítica, sino un acto de ruptura con el orden que ha definido la historia. Las voces que se desvían del diálogo permitido son marginadas o desacreditadas, mientras que aquellas que se ajustan a las normas dominantes son legitimadas y reproducidas. Este proceso asegura que las estructuras de poder se mantengan intactas, reforzando la idea de que lo permitido representa lo verdadero, lo correcto y lo deseable.

Desde esta mirada, emergió un tiempo de emancipación y, a su vez, un sistema hegemónico que encubre la violencia de la colonización. Esta violencia se comprende *en tres aspectos principales: el psicológico, entendido como explosión de fuerza que adopta una forma irracional y con frecuencia mortífera; el moral, como ataque a los bienes y a la libertad de otros; y el político, es decir, el empleo de la fuerza para conquistar el poder o dirigirlo hacia fines ilícitos* (Domenach, 1974, p. 778), aproximando este último al caso de la colonización de América y, por supuesto, a los demás bajo la máscara de la racionalidad y el progreso. Esta violencia colonial responde a un concepto que permite entenderla como *proletaria (...) para*

desenmascarar el uso "natural" de los medios de dominación, que han dejado de escandalizar porque se amparan en la legalidad, la costumbre y la moral (Domenach, 1974, p. 778). En este esquema, el Otro no era reconocido como sujeto con valor propio, sino como objeto a ser transformado, utilizado o, en muchos casos, destruido para consolidar la supremacía del conquistador.

Resulta curioso constatar que, en Europa, durante siglos, la palabra del loco no era escuchada o si lo era, recibía la acogida de una palabra portadora de verdad. O bien caía en el olvido (rechazada tan pronto como era proferida) o era descifrada como una razón ingenua o astuta, una razón más razonable que la de la gente razonable (Foucault, 1999, p. 16)

Al igual que para Foucault, resulta curioso pensar que la historia del colonialismo y la construcción del discurso comparten una relación estrecha, donde el poder se articula a través de la palabra y la exclusión. Ambos procesos emergen desde un mismo centro: Europa, lugar donde se definieron los límites de la razón y la locura, de la civilización y la barbarie. Allí, la voz del "loco" fue despojada de legitimidad o reinterpretada según los términos de la razón dominante, y se establecieron las reglas para intervenir sobre los saberes de los pueblos colonizados, reducidos a meras supersticiones, folclore o conocimientos incompletos. En este entramado, la palabra del colonizado y del otro, como "loco", solo era escuchada cuando podía ser decodificada dentro del lenguaje del dominador, bajo la sospecha de lo irracional, lo exótico o lo primitivo.

He aquí la hipótesis que querría proponer, esta tarde, con el fin de establecer el lugar (o quizás el muy provisional teatro) del trabajo que estoy realizando: supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (Foucault, 1999, p.14)

Para Michel Foucault, este acto discursivo se convierte en una red de significados en constante negociación, en la que las prácticas de enunciación se interrelacionan con estructuras de poder y mecanismos de exclusión y validación, configurando un entramado que, más que reflejar la realidad, la produce y reconfigura de manera permanente, y en ocasiones cambiante.

Este acto discursivo evidencia la construcción misma de los compuestos de ideologías y de sentidos únicos que dan valor a las prácticas que realizamos día con día. Nuestra existencia está entretejida en una red de significados que nos sitúa como actores dentro de un entramado social más amplio; en este sentido, somos al mismo tiempo producto y productores de los significados que sostienen nuestra realidad.

Como seres en constante devenir, y pertenecientes a esta red de encuentro discursivo (una construcción subjetiva y objetiva de nuestras palabras), nos constituimos, primeramente, a través de la intersubjetividad. Las acciones que realizamos, desde las más sencillas hasta las más complejas, están impregnadas de ideologías y de sentidos que reflejan nuestras aspiraciones y creencias. Cada enunciado se inserta en un sistema regulador que delimita el acceso al conocimiento y legitima ciertas formas de verdad, articulando condiciones históricas y sociales en las cuales la producción del saber se ve imbuida de una performatividad intrínseca que incide en la formación de subjetividades y en la consolidación de jerarquías. Estas jerarquías, a través de discursos hegemónicos, moldean las prácticas cotidianas y desafían la linealidad del pensamiento, permitiendo vislumbrar la multiplicidad de voces y silencios que se entretejen en una lucha constante por definir lo que es aceptable y lo que permanece al margen en el ámbito del conocimiento.

Foucault discute que todo este proceso discursivo se sustenta en un sinnúmero de relaciones hegemónicas, las cuales, a su vez, resultan difíciles de rastrear debido a su carácter privilegiado.

Uno sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla” (Foucault, 1999, p. 14)

Se propone que el discurso, además de ser un acto espontáneo y horizontal (algo que compartimos cotidianamente) está atravesado por mecanismos que lo estructuran desde una perspectiva de poder ideológico y de opresión. Los discursos dominantes emergen “de manera natural”, pero son diseñados y sostenidos a través de procesos de exclusión, clasificación y jerarquización. En su cara visible, este proceso busca crear homogeneidad entre la creencia, el conocimiento y la enunciación de palabras.

Al hablar de homogeneidad, nos referimos al terreno de la producción de sentido, al espacio donde el orden simbólico adquiere consistencia y las formas de enunciación se reducen a una lógica que pretende ser universal. Pero, ¿qué significa esa homogeneidad discursiva y cómo se articula con la hegemonía impuesta por el colonialismo? La homogeneidad puede entenderse como la inscripción de las diferencias dentro de una estructura que las convierte en funcionales para mantener el orden. La aparente diversidad discursiva no es más que la reproducción de un patrón previamente definido por las relaciones de poder que atraviesan el campo de la enunciación. De esta forma, la hegemonía y el discurso, en su pretensión de homogeneidad, administran, codifican y reabsorben para neutralizar su potencial disruptivo. Este proceso, tal como plantea Foucault, se interioriza y naturaliza, funcionando como una red invisible que condiciona tanto las prácticas como las subjetividades.

Hablar de hegemonía desde la perspectiva decolonial implica reconocer que los discursos sostienen el sistema como un lugar de privilegio. Sin embargo, los estudios de los grupos de las periferias evidencian la emergencia de epistemologías contrahegemónicas que agrietan la estructura dominante, desafiando y reconfigurando los significados impuestos. Estos discursos alternativos se nutren de experiencias y voces marginalizadas que, al articularse, revelan la arbitrariedad de lo establecido y abren espacios para nuevas formas de comprensión y acción.

Sostener conceptualmente la tensión constitutiva e irresoluble entre estabilidad / inestabilidad, interioridad / exterioridad, ordenamiento / dislocación, necesidad / contingencia, inclusión / exclusión, como una lógica aporética de intelección de lo social (Buenfil Burgos, 2010, p. 14).

Esto señala que todo sistema discursivo, por más cohesivo que parezca, contiene grietas inherentes, surgidas de su propia necesidad de delimitar lo decible y lo pensable. En efecto, esas exclusiones que intenta marginar se convierten en espacios donde emergen nuevas posibilidades de resistencia.

Es evidente que son otras las estrellas que nos miran en el sur, que las que miran a la gente que vive en el norte. Y mirar la luz nocturna del sur es una experiencia única, un aprendizaje que ya en las ciudades es difícil de poner en práctica por la luminosidad urbana. (Rivera, 2018, p. 109)

Esas luces representan un efecto inevitable de la naturaleza contingente de los sistemas de significados. Al visibilizar las grietas y márgenes que producen los discursos hegemónicos, este enfoque ilumina las potencialidades de su reconfiguración, es decir, una contrahegemonía o decolonización. ¿Cómo construir(nos) desde nuestras diferencias de lectura del mundo para crear(nos) otras narrativas que resistan y propongan formas alternativas de organización social? Este es, sin duda, uno de los grandes desafíos del pensamiento crítico contemporáneo. Comprender esta dualidad entre hegemonía y contrahegemonía, como plantea Buenfil (2010), implica reconocer que el cambio social surge de las tensiones, los conflictos y las posibilidades que emergen de las grietas discursivas. Estas grietas son auténticos espacios de lucha, donde la construcción de nuevos significados puede desestabilizar y generar mundos posibles para todos, frente a las jerarquías existentes que nos han lastimado y ensordecido en los proyectos para construir(nos) otros encuentros desde nuestros lugares de enunciación.

4. La Nueva Escuela Mexicana: ¿Una perspectiva de pensar(nos) decolonial?

Es en la escuela, como institución fundamental de las sociedades modernas, donde se cristalizan las primeras formas de diálogo estructurado que moldean la subjetividad de los individuos. La escuela funge como mecanismo de reproducción social y espacio para “civilizar” y “educar” a los sujetos en los valores de la modernidad. Este civilizar implicaba, como señala Dussel, un proceso de subsumir al Otro bajo lo Mismo, moldeando identidades y subjetividades para ajustarlas a un marco normativo hegemónico. La palabra del maestro, en este contexto, se erige como discurso legítimo, mientras que la del alumno se limita a reproducir las narrativas dominantes. Así, el diálogo escolar cotidiano se configura día con día como un terreno jerárquico, donde el poder se ejerce a través del control del lenguaje, los contenidos y las prácticas.

La idea de “pensar(nos) decolonial” implica revisar profundamente las relaciones entre conocimiento, poder y subjetividades que configuran el espacio educativo. Aunque la NEM reconoce la diversidad cultural y lingüística del país, lo hace desde una postura que puede resultar superficial y utilitaria. Este reconocimiento, lejos de revertir las jerarquías epistemológicas que han marginado los saberes indígenas y locales, los incorpora de manera ornamental, sin cuestionar la centralidad de los conocimientos occidentales como eje del currículo. ¿Es posible sostener

una perspectiva decolonial mientras los saberes de las periferias continúan subordinados a los estándares y narrativas hegemónicas?

Durante las entrevistas realizadas, derivadas de la interrelación de nuestras categorías conceptuales, estas tensiones emergen con claridad entre docentes de educación primaria en servicio: *“Se está dando esta inclusión, en los proyectos (contenidos) que se están acomodando, no hay mucho avance. Sí está bien que jueguen y que de ahí aprenden a ser más dinámicas y todo, pero eso está partido de lo de antes. Yo soy más como a la antigüita”* (Entrevista DM1). Esto refleja una resistencia que cuestiona las condiciones bajo las cuales se propone el cambio. ¿Es posible reinventarse como docente cuando las formas previas de enseñar y habitar la escuela son ahora consideradas obsoletas? ¿Qué tipo de formación legitima ciertas prácticas pedagógicas mientras desprestigia otras, construidas desde la experiencia cotidiana, el contexto local y la trayectoria acumulada?

En el discurso de la maestra se percibe una tensión entre pertenecer a una tradición y quedar fuera del nuevo horizonte de expectativas. ¿Qué significa “ser de la antigüita”? ¿Qué poder discursivo organiza esa categoría? ¿Cómo opera allí una lógica biopolítica que regula quién es considerado útil o deseable en el espacio escolar?

“La antigüita” puede entenderse como una construcción discursiva inscrita en un régimen de verdad, donde ciertos saberes, prácticas y formas de ser quedan excluidos del campo de lo legítimo. La escuela, como institución productora y reproductora de discursos, selecciona quién puede hablar, desde dónde y con qué efectos de verdad, *“el discurso no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también aquello que es objeto del deseo”* (Foucault, 1992, pág. 12).

En este sentido, el discurso de lo nuevo (del cambio educativo) construye un deseo institucional por ciertos cuerpos docentes: adaptables, flexibles y dispuestos a reinventarse. Sin embargo, la figura de “la antigüita” surge como “lo mismo” (lo aprobado y lo acostumbrado) frente al cual se define lo deseado por el sistema, señalando lo obsoleto y permeando lo renovado, determinando aquello que no debe ser reemplazado.

Entonces ser “de la antigüita” es una posición discursiva que muestra la forma en que el poder define y delimita quién puede ser considerado legítimo en el campo educativo, *“el discurso se halla, desde su aparición,*

sometido al deseo y al poder” (Foucault 1992, pág. 12). La maestra, al nombrarse así, se inscribe en una estructura de saber-poder que decide qué formas de enseñar valen y cuáles deben descartarse. Su cuerpo, su experiencia, sus métodos (forjados en prácticas previas al paradigma actual) son ahora leídos desde una lógica de desactualización, y, por tanto, de invalidez.

Los cuerpos docentes no son hojas en blanco listas para ser reescritas. Deben pensarse como archivos vivos de prácticas, saberes y afectos que no desaparecen con la llegada de un nuevo currículo. Negar esto implica cerrar la posibilidad de comprender que los docentes no son “el mismo”, sino el otro; tal como ocurrió durante la conquista, donde el otro fue desaparecido. ¿Qué ocurre cuando se les pide reinventarse sin duelo, sin reconocimiento y sin memoria? ¿Qué tipo de subjetividad se espera del maestro modelo en la Nueva Escuela Mexicana? ¿Quién queda fuera de esa expectativa?

“(…) la Nueva Escuela Mexicana propone una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes. Además, hace un llamado a reconocer institucional y socialmente el trabajo de las maestras y los maestros, no dejándoles solos con la responsabilidad de esta noble e importante labor de educar, por ello la NEM apoya su formación continua y autonomía didáctica, al tiempo de hacer un llamado a todos los miembros de las comunidades escolares y sociales a involucrarse y comprometerse en el proceso de transformación educativa” (SEP, 2022, pág. 5)

A primera vista, el currículo parece reconocer y dignificar la labor docente, dotándola de un carácter emancipador y colectivo. Sin embargo, en esa misma formulación se inscribe una lógica normativa que configura, de manera implícita, el perfil del maestro deseado: adaptable, transformable, en constante formación y capaz de responder con autonomía a los desafíos del nuevo paradigma. Así, surge una nueva forma de subjetivación docente que prescribe cómo debe ser, sentir y actuar.

Pero ¿qué ocurre cuando el cuerpo docente, atravesado por experiencias pasadas, por memorias curriculares previas y por otras formas de habitar la escuela, no logra o no desea ajustarse a esa nueva expectativa? ¿Qué lugar queda para quienes no encarnan esa subjetividad idealizada?

El poder no se sostiene únicamente mediante la fuerza bruta; también se ejerce a través de la producción de narrativas que legitiman y naturalizan su existencia. Analizar la Nueva Escuela Mexicana desde los lentes de la decolonialidad implica un proyecto epistémico que intenta redefinir qué significa enseñar, aprender y ser docente en el México contemporáneo. Sin embargo, persiste sobre los mismos pilares de la racionalidad moderna: la idea de un sujeto universal, la noción lineal de progreso, la creencia en un conocimiento único y válido, y la jerarquía entre saberes legítimos y saberes populares o comunitarios.

Esta continuidad evidencia que la colonialidad del saber sigue viva, aunque adopte nuevos lenguajes pedagógicos. La interculturalidad se enuncia, pero se administra; la comunidad se convoca, pero se regula; la autonomía docente se celebra, pero se limita por el control institucional. En el fondo, el magisterio se convierte en un sujeto obligado a apropiarse del discurso oficial sin poder reconstruirlo desde su propia experiencia. Es decir, se impone un universalismo del conocimiento: los programas se fundan en la idea de una verdad pedagógica aplicable a todos los contextos, sin reconocer la subjetividad, las contradicciones ni la historia de quienes enseñan. Frente a ello, emergen fisuras epistémicas que permiten vislumbrar una pedagogía otra: una pedagogía decolonial situada. En esas grietas, los docentes reinterpretan los discursos institucionales desde sus propios contextos, resignifican los contenidos a partir de su historia y convierten la palabra en un acto político de existencia.

El acto pedagógico se vuelve entonces una escenificación de la descolonización, donde el maestro es convocado a implementar categorías como “comunidad”, “interculturalidad” o “territorialidad”, pero sin haber transitado por el proceso reflexivo que permita comprender su sentido político y epistémico. Se confunde la aplicación de estrategias con la construcción de pensamiento. No puede existir una práctica decolonial genuina sin una conciencia decolonial previa; es decir, sin una apropiación teórica que posibilite desnaturalizar las formas de poder, saber y ser que configuran el oficio docente. Mientras el maestro no se reconozca como producto y reproductor de una estructura moderna-colonial, su acción quedará atrapada en el mandato del Estado, bajo la ilusión de estar innovando cuando en realidad está repitiendo el mismo patrón desde otro discurso.

En este sentido, la descolonización educativa exige un doble movimiento: de comprensión y de creación. Comprensión, porque implica el reconocimiento del lugar desde donde se piensa, enseña y aprende; creación, porque abre la posibilidad de construir otras formas de conocimiento desde la experiencia, la comunidad y la memoria colectiva. Solo cuando la apropiación teórica se encarna en la práctica (cuando el pensamiento se hace cuerpo y el cuerpo se vuelve palabra) puede hablarse de un ejercicio verdaderamente decolonial.

Comentarios de cierre

Escribir lo que/me/nos frente a los proyecto de Estado, desde la mirada de las epistemologías contrahegemónicas, nos permitió darnos cuenta que, fisurar formas únicas de pensar y hacer docencia desde la escuela, “implica mover(nos) subjetividades sedimentadas a partir de apropiarnos otras epistemologías, otras teorías y otras metodologías desde la cotidianidad del hacer y vivir la docencia”, este transitar, identifica dislocaciones y rompimientos en los sistemas de certezas en territorios construidos sin tensión. Al rastrear los orígenes históricos del otro(docente) como herencia de la condición moderna, logramos darnos cuenta que los discursos como practicas hegemónicas/contrahegemónicas se ha quedado instalado y traducido en enunciaciones desde la exterioridad, sin mayor compromiso en lo social, pues no se observan, ni se viven otros encuentros u otras lecturas de mundo en la misma dimensión.

La formación se ha reducido a una relación técnica/funcional y relacional que han provocado, reproducción de violencias silenciosas, donde el otro(docente), es sometido ideológica y corporalmente, dejando de lado un *¿Qué duele?, ¿Qué incomoda, ¿Qué entusiasmo de enseñar hoy?* A razón de lo anterior, es que surge la emergencia de ampliar y sumar esfuerzos de procesos de subjetivación que se construyen desde otros espacios, para que la suma de los esfuerzos en experiencia de otros territorios de las periferias sea la puerta para construir una cultura de paz y muchos mundos posibles desde la tensión, el conflicto, el desacuerdo y la lucha que son inevitables, pero en potenciar de ser sublimados en el ejercicio político y artístico.

Referencias bibliográficas

- Berlanga Gallardo, B. (2019, septiembre). *Seis ideas para nombrar la experiencia desnuda: Narración, acontecimiento y sujeto (acerca de las posibilidades de la práctica narrativa)* Presentación de sesión, *Maestría en Prácticas Narrativas, Tercera Generación*.
- Buenfil Burgos, R. N. (2010). *Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso*. *Sinéctica*, (35), 1-17
- Carballeda, A.J. (2012). *La intervención en lo social*. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. *Paidós Tramas Sociales* 14, Buenos Aires.
- Deleuze, G. (2003), *Deux régimes des fous*, Éditions de Minuit
- Domenach, J.-M. (1974). *La ubicuidad de la violencia*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 30(4), 777-785.
- Dussel, E. (1995). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*.
- Dussel, E. (1999). *1492: El encubrimiento del Otro, la formación de la modernidad*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2008). *1492: El encubrimiento del Otro*. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso* (E. Carmignani, Trad.). *Tusquets*. (Trabajo original publicado en 1970).
- Grosfoguel, R. (2006). *“La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales”*. *Tabula Rasa*, N° 4, enero-junio, p. 15-46.
- Martínez Hernández, F. (2024). *Narrativa como dispositivo de formación para la investigación: Educadores co-productores*. Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Normal / Editorial de la Administración Pública Estatal.
- Modonesi, M. (2012). *Subalternidad*. México. http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf

- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (1.a ed.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur/20100708050100/11_quijano.pdf
- Rivera Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis* (1a ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
- Suarez, D. (2011). *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar*. Buenos Aires, Argentina. <https://www.scielo.br/j/edur/a/zWJ9DCWHfgXkpWxWg8RKKYb/abstract/?lang=es>
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Flacso Ecuador. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2015). *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales*. Clivajes. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(4), 1-11. Recuperado de <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

SEGUNDA SECCIÓN
ENSAYOS ACADÉMICOS

El espejo del mercado: Una revisión del estado del arte sobre la empleabilidad universitaria en las Ciencias Sociales y Humanidades

The Mirror of the Market: A Review of the State of the Art on University Employability in the Social Sciences and Humanities

Nivia Evelin Suarez Vega ¹

Recibido: 10 de julio del 2025. Aprobado: 12 de diciembre del 2025.

Resumen

El presente ensayo analiza el complejo panorama de la empleabilidad de los graduados universitarios, con el fin de establecer un estado de la situación que sirva como fundamento para una investigación mayor sobre la inserción laboral de los egresados de las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Bolivia. La metodología consistió en una revisión documental y un análisis comparativo de 14 investigaciones sobre el tema, de las cuales 5 se realizaron en Bolivia y 9 a nivel internacional (Ecuador, Costa Rica, Perú, Chile, Uruguay, México y España). El ensayo argumenta que, a pesar de las diferencias contextuales, existe un persistente desencuentro entre la formación académica ofrecida por las universidades y las demandas del mercado laboral. Este desajuste se manifiesta en tres áreas clave: la brecha de competencias, donde las habilidades socioemocionales (blandas) son altamente valoradas por los empleadores pero insuficientemente desarrolladas en los currículos; la prevalencia de mecanismos informales de contratación, como las redes de contactos, que a menudo superan a los procesos formales basados en el mérito; y la creciente necesidad de que las instituciones de educación superior adopten un rol más proactivo en la actualización curricular y la vinculación con el sector productivo. Este análisis, que también reconoce las tensiones sociológicas inherentes al

¹ Docente investigadora del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, email: n.suarez@umss.edu. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4842-8008>

trinomio universidad-mercado-sociedad, sienta las bases para comprender los desafíos específicos que enfrentan los graduados de humanidades y ciencias sociales en el contexto boliviano.

Palabras clave: Empleabilidad, Mercado Laboral, Educación Superior, Competencias, Bolivia, Sociología de la Educación, Estudios Críticos del Trabajo.

Abstract

This essay analyzes the complex landscape of university graduate employability, in order to establish an overview of the situation that can serve as a foundation for a larger research project on the labor market integration of graduates from the Faculties of Humanities and Education Sciences, and of Social Sciences at the Universidad Mayor de San Simón (UMSS) in Bolivia. The methodology consisted of a literature review and a comparative analysis of 14 studies on the topic, 5 of which were conducted in Bolivia and 9 internationally (Ecuador, Costa Rica, Peru, Chile, Uruguay, Mexico, and Spain). The essay argues that, despite contextual differences, there is a persistent mismatch between the academic training offered by universities and the demands of the labor market. This disconnect is manifested in three key areas: the skills gap, where socio-emotional (soft) skills are highly valued by employers but insufficiently developed in the curricula; the prevalence of informal hiring mechanisms, such as personal networks, which often override formal merit-based processes; and the growing need for higher education institutions to adopt a more proactive role in curriculum updating and in forging links with the productive sector. This analysis, which also acknowledges the inherent sociological tensions within the university-market-society triad, lays the groundwork for understanding the specific challenges faced by humanities and social sciences graduates in the Bolivian context.

Keywords: Employability, Labor Market, Higher Education, Skills, Bolivia, Sociology of Education, Critical Labor Studies.

Introducción

En el siglo XXI, la educación superior se ha consolidado como una de las principales vías para el desarrollo personal y la movilidad social. Millones de jóvenes en todo el mundo invierten tiempo, esfuerzo y recursos

en obtener un título universitario con la expectativa de que este les abrirá las puertas a un futuro profesional próspero y estable. Sin embargo, la transición del aula al mundo laboral se ha convertido en un laberinto cada vez más complejo y desafiante. La globalización, la revolución digital y las cambiantes dinámicas económicas han reconfigurado las demandas del mercado de trabajo, generando una tensión palpable entre lo que las universidades enseñan y lo que los empleadores realmente necesitan. Esta problemática, lejos de ser abstracta, tiene consecuencias directas en la vida de los egresados, quienes a menudo se enfrentan al desempleo, el subempleo o la precariedad laboral, a pesar de su alta cualificación.

Este ensayo surge de la necesidad de comprender a fondo esta problemática como parte de una investigación más amplia, centrada en el estudio de la empleabilidad de los graduados de las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Cochabamba, Bolivia. Antes de iniciar el trabajo de campo en dichas facultades, es fundamental conocer el estado de la situación, es decir, qué se ha investigado, qué se ha descubierto y cuáles son las tendencias predominantes en el campo de los estudios de empleabilidad. Para ello, se ha realizado una exhaustiva revisión y análisis de 14 investigaciones relevantes: cinco de ellas realizadas en el contexto boliviano y nueve provenientes de diversos países de América Latina y España.

El punto de vista que guía este texto es que, más allá de las particularidades de cada país o región, emerge un patrón común: un desencuentro crónico entre la academia y el mercado laboral. Este ensayo se propone explorar las múltiples facetas de este desencuentro, argumentando que no se trata de un simple problema de falta de puestos de trabajo, sino de un desajuste estructural más profundo que involucra tres dimensiones principales, las cuales deben ser analizadas críticamente, cuestionando el rol y las responsabilidades de cada actor, incluyendo las propias demandas del mercado.

- La brecha de competencias: una disparidad entre las habilidades técnicas y teóricas (duras) que se priorizan en la universidad y el conjunto de competencias socioemocionales, prácticas y adaptativas (blandas) que el mercado demanda con urgencia.

- Los mecanismos de inserción laboral: la tensión entre los procesos de selección formales y el peso determinante de las redes informales, el capital social y el prestigio institucional.

- El rol de la universidad: la necesidad de que las instituciones de educación superior transiten de un modelo de formación tradicional a uno más dinámico, conectado con el entorno y comprometido con la empleabilidad de sus egresados.

A través del análisis comparado de los estudios seleccionados, este ensayo buscará no solo diagnosticar el problema, sino también identificar los puentes que pueden construirse para cerrar estas brechas, ofreciendo así un marco de referencia robusto y pertinente para la futura investigación en la UMSS.

El análisis de las 14 investigaciones seleccionadas revela un panorama coherente y multifacético sobre los desafíos de la empleabilidad universitaria. Aunque cada estudio se enfoca en contextos, poblaciones y metodologías específicas, sus hallazgos convergen en una serie de temas recurrentes que permiten trazar un mapa detallado del problema. Para organizar esta gran cantidad de información y defender el punto de vista central del ensayo, el desarrollo se estructura en torno a los ejes temáticos que emergieron del análisis comparado.

1. Desajuste entre las competencias académicas y las demandas laborales

El hallazgo más consistente y transversal en la literatura revisada es la existencia de una brecha significativa, entre la formación que imparten las instituciones de educación superior y las necesidades reales del mercado laboral. Este fenómeno no es exclusivo de un país o de un área del conocimiento, sino que se presenta como una característica estructural del sistema.

En Bolivia, esta tensión es claramente documentada. El estudio sobre la demanda de comunicadores en La Paz (Villegas, 2019) concluye de manera contundente que existe una permanente tensión entre la academia, los profesionales que forma y el mercado laboral, señalando que las habilidades desarrolladas en la universidad no siempre coinciden con las

que demandan los empleadores. De manera similar, la investigación sobre jóvenes en la Zona Sud de Cochabamba (Mosquera, 2016) identifica una clara incongruencia entre las ofertas académicas y las demandas laborales. Este estudio revela una paradoja preocupante: mientras las universidades continúan formando profesionales en carreras tradicionales y saturadas como Derecho o Auditoría, impulsadas por el prestigio social que estas conllevan, el mercado local demanda con creciente insistencia perfiles técnicos y tecnológicos que no se están formando en la misma proporción.

Esta realidad boliviana se relaciona fuertemente con las conclusiones de estudios internacionales. En España, un informe del Consejo Económico y Social (CES, 2015) ya advertía sobre los desajustes entre la oferta formativa y la demanda laboral, subrayando la débil colaboración entre la universidad y la empresa en aspectos cruciales como el diseño curricular. Años más tarde, un análisis más profundo sobre la inserción laboral de los universitarios españoles (Pérez & Aldás, 2023) reafirma esta idea, concluyendo que la titulación elegida es el factor más determinante para el éxito laboral y que las universidades, especialmente las públicas generalistas, necesitan adaptar su oferta a las demandas del mercado. Se observa que titulaciones de Artes y Humanidades presentan los peores resultados de inserción.

En Chile, el estudio de Espinoza et al. (2018) sobre psicólogos añade una capa de complejidad al mostrar cómo este desencuentro es percibido de manera diferente según el prestigio de la universidad. Los egresados de instituciones de menor selectividad son mucho más críticos con su formación, reportando una preparación insuficiente sobre el contexto laboral real y sus reglas. En México, la tesis de Pacheco (2023) concluye que los estudios universitarios por sí solos son insuficientes si se limitan a la técnica, y que las universidades deben actualizar sus planes de estudio para proveer a los egresados de las herramientas necesarias para la vida laboral.

Este desencuentro no es solo una cuestión de contenidos, sino también de enfoque. La investigación sobre comunicadores en la UMSA (Villegas, 2019) destaca el dilema de las carreras de Comunicación, que se debaten entre priorizar lo práctico (demandado por el mercado) o una formación generalista propia de las Ciencias Sociales, lo que dificulta conciliar la teoría con los retos profesionales. Esta tensión es, sin duda, un eco de lo que ocurre en muchas carreras de las facultades de Humanidades y Ciencias Sociales. La consecuencia directa de esta falta de articulación, como advierte el

mismo estudio, es la precarización de la fuerza laboral y los bajos salarios, un círculo vicioso que afecta tanto a los profesionales como a la credibilidad de las propias instituciones educativas. Es importante notar, sin embargo, que atribuir la precariedad únicamente a un déficit formativo invisibiliza el rol estructural del propio mercado en la configuración de estas condiciones, un punto que se retomará críticamente en la discusión.

2. La demanda real de habilidades en el mundo profesional

Si existe un desencuentro, la pregunta lógica es: ¿en qué consiste exactamente? El análisis de las competencias demandadas por los empleadores revela un panorama complejo donde coexisten habilidades técnicas (duras), habilidades socioemocionales (blandas) y atributos personales. La literatura revisada es unánime en señalar la creciente importancia de las competencias blandas, a menudo por encima de los conocimientos técnicos específicos.

La primacía de las competencias blandas y socioemocionales

El estudio a gran escala realizado en Bolivia por Urquidi et al. (2020) es categórico al respecto. A nivel nacional, los empleadores reportan mayor dificultad para encontrar trabajadores con habilidades de comportamiento adecuadas que con habilidades técnicas. En ciudades intermedias y pequeñas, las competencias más valoradas son que tenga buena actitud en el trabajo y que sea responsable y honesto. Esto es significativo porque, a pesar de esta dificultad, las empresas invierten muy poco en capacitar estas habilidades (solo un 2% del esfuerzo de capacitación se enfoca en ellas), lo que indica que esperan que los profesionales las traigan de fábrica, es decir, desarrolladas a través de su formación o experiencia vital.

Esta tendencia se replica en casi todos los contextos analizados. En Cochabamba, Mosquera (2016) encontró que los empleadores priorizan las habilidades sociales (socialización, liderazgo, creatividad, trabajo bajo presión) y las cualidades individuales (responsabilidad, proactividad y autonomía). El trabajo bajo presión, la orientación a resultados y la resolución de problemas son consideradas clave. En La Paz, para los comunicadores, junto a las habilidades duras como la redacción o el manejo de redes sociales, se exigen competencias blandas como el trabajo bajo presión y la iniciativa propia (Villegas, 2019). De manera similar, la

tesis sobre los Cientistas en Educación (Romero, 2019) muestra una alta demanda de trabajo en equipo, habilidades interpersonales y creatividad, además de atributos como la capacidad de trabajo bajo presión (26%) y el liderazgo (24%).

A nivel internacional, el patrón es idéntico. El informe español más reciente (Pérez & Aldás, 2024) destaca que las empresas demandan nuevas competencias blandas como la interacción social compleja, resolución de conflictos, capacidad emocional, liderazgo, adaptabilidad y resiliencia. En México, Pacheco (2023) concluye que es fundamental desarrollar habilidades blandas como la inteligencia emocional, trabajo en equipo, resolución de conflictos, responsabilidad e iniciativa. El estudio peruano sobre las generaciones Y y Z (Lindo Loo & Ruiz Nué, 2017) también resalta la búsqueda de un clima laboral agradable y una buena conciliación entre vida personal y laboral, aspectos directamente ligados a un entorno donde las habilidades blandas son valoradas.

El problema central, como se observa en varios de estos estudios, es que estas competencias rara vez forman parte explícita y sistemática de los planes de estudio universitarios, especialmente en los modelos más tradicionales. Se asume que los estudiantes las desarrollarán por su cuenta, lo que deja su adquisición al azar y perpetúa la brecha con el mercado. No obstante, desde una perspectiva crítica, es válido cuestionar si la demanda de estas habilidades responde a necesidades pedagógicas genuinas o a exigencias de flexibilidad y docilidad propias de mercados laborales precarizados, un debate crucial para la misión universitaria.

La barrera de la experiencia para el recién graduado

A pesar del énfasis en las habilidades blandas, las competencias técnicas y la experiencia laboral siguen siendo un filtro fundamental en los procesos de selección. La demanda es a menudo paradójica: se buscan jóvenes recién egresados, pero con varios años de experiencia. En Bolivia, el estudio sobre comunicadores (Villegas, 2019) revela que se espera que los profesionales tengan posgrado y una experiencia general de 1 a 2 años, y una específica de hasta 3 años para puestos de mayor complejidad. Para los Cientistas en Educación (Romero, 2019), la experiencia general también es un requisito común. Esta exigencia de experiencia previa crea una barrera de entrada casi insuperable para muchos recién graduados, surge el clásico

dilema de no puedo conseguir trabajo sin experiencia, y no puedo conseguir experiencia sin trabajo.

La demanda de competencias duras es muy específica de cada sector. Para los comunicadores, se valora la buena redacción, la comunicación estratégica y el manejo de contenidos para redes sociales (Villegas, 2019). Para los Cientistas en Educación, se piden conocimientos en gestión de programas/proyectos y dominio metodológico/didáctico (Romero, 2019). En el sector industrial de Cochabamba, la demanda se centra en el mantenimiento, seguimiento y operación eficiente de maquinarias (Mosquera, 2016).

Internacionalmente, los estudios españoles (Pérez & Aldás, 2023, 2024) muestran cómo la demanda de competencias duras está fuertemente ligada a las grandes transiciones actuales: la digital y la verde. Se requieren perfiles con conocimientos prácticos en tecnología, análisis de datos y sostenibilidad. La investigación en Ecuador sobre administradores de empresas (Álvarez & Romero, 2015) también confirma que las competencias profesionales y la experiencia son las principales exigencias para el reclutamiento.

La combinación de la demanda de habilidades blandas (a menudo implícitas) y la exigencia de habilidades duras y experiencia (explícitas) configura un perfil de candidato ideal que muy pocos recién egresados pueden cumplir, lo que subraya la urgencia de que las universidades integren experiencias prácticas y desarrollo de competencias transversales en sus programas.

3. Mecanismos de inserción laboral más allá del mérito académico

¿Cómo consiguen los jóvenes su primer empleo? La literatura revisada indica que el mérito académico, si bien es importante, a menudo queda empañado por factores menos formales como las redes de contactos y el prestigio de la institución de origen.

El peso determinante de lo informal

El estudio realizado en Sucre, Bolivia (Oblitas & Plaza, 2020), es particularmente revelador en este aspecto. Un abrumador 68.8% de los jóvenes profesionales encuestados accedió a su primer empleo a través de

mecanismos informales: ofrecimiento directo (30.8%), recomendaciones (20%) y contactos (18%). El concurso de méritos, el camino teóricamente más justo y transparente, representó apenas un 8.2% de los casos. Este hallazgo indica que, en el contexto boliviano, el capital social, la red de relaciones que una persona posee, es un activo mucho más valioso que el capital humano medido únicamente por el expediente académico.

Esta realidad no es exclusiva de Sucre. Aunque no se cuantifica de la misma manera en otros estudios bolivianos, se puede inferir su importancia. La investigación de Mosquera (2016) en Cochabamba, al tratar con una población joven de migrantes en una zona periférica, implícitamente señala la dificultad de inserción para quienes carecen de estas redes preexistentes. A nivel internacional, el estudio mexicano de Pacheco (2023) también identifica las recomendaciones de conocidos o referencias personales como uno de los factores más incidentes en la empleabilidad, con un peso mayor que las recomendaciones familiares.

La prevalencia de las redes informales plantea un serio problema de equidad. Favorece a quienes provienen de entornos socioeconómicos más privilegiados, con acceso a contactos influyentes, y penaliza a los estudiantes de primera generación o de contextos más humildes. Para las facultades de Humanidades y Ciencias Sociales, cuyos graduados a menudo aspiran a trabajar en ONGs, sector público o instituciones culturales, donde las redes pueden ser particularmente densas, este es un factor crucial a investigar.

Articulación entre el prestigio académico y la experiencia laboral temprana

Otro factor que modula las oportunidades es el prestigio de la universidad. El estudio chileno de Espinoza et al. (2018) es el que aborda este tema de forma más directa. Sus resultados muestran una correlación clara: a mayor selectividad (y por ende, prestigio) de la universidad, mayores son las oportunidades laborales percibidas por sus egresados. Las tasas de empleabilidad al primer año confirman esta percepción: 93.1% para la universidad de alta selectividad frente al 75.9% para la de baja selectividad. Esto indica que el nombre de la universidad en el currículum actúa como una poderosa señal de calidad, convirtiéndose en un filtro inicial que simplifica la decisión de los empleadores. Este mecanismo les permite

preseleccionar candidatos basándose más en el prestigio de la institución que en una evaluación detallada de sus competencias reales.

En Ecuador, la investigación de Álvarez & Romero (2015) también encontró que el prestigio de la universidad era una de las tres principales exigencias de los reclutadores, junto con las competencias y la experiencia. Esto indica que el mercado laboral no solo evalúa al individuo, sino también a la institución que lo formó.

Frente a la dificultad de construir redes o el accidente de no haber estudiado en una universidad de élite, las pasantías emergen como un puente fundamental y democratizador. El estudio de Sucre (Oblitas & Plaza, 2020) destaca que, aunque solo el 7.2% accedió a su primer empleo directamente a través de una pasantía, estas son inmensamente valoradas por los jóvenes porque les permiten adquirir la tan demandada experiencia y, crucialmente, establecer vínculos laborales, es decir, construir su propio capital social. La pasantía se convierte así en la principal herramienta formal que tienen los estudiantes para insertarse en las redes informales del mercado laboral. Informes españoles como el del CES (2015) y Pérez & Aldás (2023) también subrayan la importancia de reforzar el papel de las prácticas en empresas, criticando su limitado alcance y su débil articulación con los planes de estudio en muchos casos.

4. Determinantes estructurales de la empleabilidad en el caso boliviano

Si bien los temas anteriores son de alcance global, los cinco estudios bolivianos ofrecen una visión más nítida de las particularidades del mercado laboral en el país, que es esencial para contextualizar la investigación en la UMSS.

El informe de Urquidi et al. (2020) es fundamental para comprender la heterogeneidad estructural del mercado boliviano. La diferencia entre las ciudades grandes del eje central (La Paz, Cochabamba, Santa Cruz) y las ciudades intermedias y pequeñas es abismal. Mientras en las primeras predominan los servicios y el comercio, en las segundas lo hace la agricultura y la ganadería. El acceso y uso de la tecnología también es muy desigual (28% de empresas grandes con tecnología automatizada vs. 2% en las pequeñas). Esto implica que no se puede hablar de un mercado laboral boliviano, sino de múltiples mercados con lógicas y demandas muy distintas.

Para los graduados de la UMSS, esto significa que sus oportunidades pueden variar drásticamente dependiendo de si buscan empleo en la metrópoli de Cochabamba o en municipios rurales del departamento.

Los estudios de caso en La Paz ofrecen una radiografía de la demanda en sectores específicos relevantes para las humanidades y las ciencias sociales. La investigación de Villegas (2019) sobre comunicadores muestra que los principales empleadores son empresas privadas, instituciones públicas y ONGs. Los canales de demanda más frecuentes son portales estatales como el SICOES y plataformas digitales como Facebook. Esto revela un mercado diversificado, pero con canales de acceso específicos que los graduados deben conocer y dominar.

Por su parte, el estudio de Romero (2019) sobre Cientistas en Educación de la UMSA arroja luz sobre un nicho laboral clave para las ciencias sociales: las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), que representan el 42% de la demanda, seguidas de las instituciones educativas (32%). Un hallazgo de suma importancia es la elevada demanda para la facilitación de proyectos de Desarrollo Social y Comunitario (DESCOM). Esto indica que una formación sólida en formulación, gestión y evaluación de proyectos es una competencia crucial para los egresados de áreas sociales en Bolivia, algo que las universidades deben considerar seriamente en sus currículos. Además, la demanda de dominio de lenguas nativas (18%) es una particularidad del contexto boliviano que representa tanto un requisito como una oportunidad.

El estudio de Mosquera (2016) en la Zona Sud de Cochabamba nos acerca geográficamente al objeto de la investigación principal. Sus hallazgos sobre la inserción laboral temprana de jóvenes por necesidad económica, su aspiración a carreras universitarias tradicionales a pesar de la saturación del mercado, y la creciente demanda de perfiles técnicos, pintan un cuadro complejo del entorno inmediato de la UMSS. La conclusión de que existe un desencuentro entre las aspiraciones de los jóvenes (formadas por el prestigio social) y las necesidades del mercado (formadas por la economía local) es una hipótesis central que deberá ser explorada en las facultades de Humanidades y Ciencias Sociales.

Finalmente, el estudio de Oblitas & Plaza (2020) en Sucre, con su énfasis en el peso de las redes informales, complementa este panorama, sugiriendo que las dinámicas de contratación en una ciudad capital de departamento,

como Cochabamba, podrían ser muy similares, privilegiando los contactos sobre los méritos formales.

En conjunto, estos cinco estudios bolivianos confirman las tendencias globales (brecha de competencias, importancia de habilidades blandas), pero las matizan con las realidades locales: un mercado heterogéneo, la importancia del sector público y las ONGs como empleadores, la demanda de competencias específicas como la gestión de proyectos DESCOM y el dominio de idiomas nativos, y el poder abrumador de las redes informales en la inserción laboral.

5. Contexto internacional como marco de referencia para la empleabilidad boliviana

El análisis de las 9 investigaciones internacionales no solo sirve para confirmar que los desafíos de la empleabilidad son un fenómeno global, sino también para ofrecer lecciones, modelos de análisis y espejos en los que Bolivia puede mirarse para comprender mejor su propia realidad y explorar posibles soluciones.

Los estudios de España (CES, 2015; Pérez & Aldás, 2023, 2024) son particularmente valiosos por su enfoque macro y basado en datos a gran escala. Muestran la importancia de contar con sistemas nacionales de información que sigan la trayectoria de los egresados, permitiendo análisis detallados por titulación, universidad y género. Una lección clave para Bolivia es la necesidad de fortalecer la generación y el uso de datos sobre el mercado laboral para informar las políticas públicas y las decisiones de las universidades, como recomienda Urquidi et al. (2020). El hallazgo de que las titulaciones de Artes y Humanidades tienen los peores indicadores de inserción en España (Pérez & Aldás, 2023) es una advertencia directa y un punto de comparación fundamental para la investigación en la UMSS. Además, el concepto de empleabilidad cualitativa (Pérez & Aldás, 2024), que no solo mide si se tiene un empleo, sino también la calidad del mismo (salario, tipo de contrato, ajuste al nivel de estudios), ofrece un marco conceptual más rico para evaluar el éxito de la inserción laboral.

Desde América Latina, los estudios ofrecen perspectivas complementarias. El de México (Pacheco, 2023) propone un modelo multifactorial de la empleabilidad, donde el éxito depende de una combinación de conocimientos, habilidades, relaciones, documentación

(un buen CV) y contexto socioeconómico. Esta visión integral es útil para evitar análisis simplistas y reconocer la complejidad del fenómeno. El estudio de Perú (Lindo Loo & Ruiz Nué, 2017) introduce una perspectiva generacional, analizando las expectativas de los millennials (Generaciones Y y Z). Su hallazgo de que estos jóvenes buscan un equilibrio entre vida personal y laboral y valoran un clima de trabajo agradable resuena con la demanda global de habilidades blandas y entornos laborales más humanos, una tendencia que las empresas y universidades bolivianas no pueden ignorar.

El estudio de Costa Rica (Villalobos Fernández, 2016) sobre un programa técnico de Bartender y Salonero/a ofrece una visión micro, centrada en la formación técnica y vocacional. Aunque el sector es diferente, su análisis sobre la importancia de la formación en valores y actitudes y la evaluación de las competencias desde la perspectiva del empleador son lecciones transferibles a cualquier programa formativo, incluido el universitario. El estudio de Uruguay (Equipos Consultores, 2020), realizado en plena pandemia, destaca por su intento de mapear la oferta de formación técnico-profesional y compararla con la demanda laboral para identificar brechas. Este enfoque metodológico, que busca una correspondencia directa entre cursos y necesidades del mercado, es un ejemplo práctico de cómo se puede empezar a cerrar el desencuentro.

Finalmente, el estudio de Chile (Espinoza et al., 2018), como ya se mencionó, pone sobre la mesa el tema de la equidad y la reproducción de desigualdades a través del sistema de educación superior. Su conclusión de que la expansión del acceso a la universidad no es suficiente si no va acompañada de equidad en los resultados (es decir, en las oportunidades laborales) es una reflexión profunda que interpela directamente a las universidades públicas como la UMSS, cuya misión social incluye precisamente la promoción de la movilidad y la igualdad de oportunidades.

Por lo tanto, las perspectivas internacionales enriquecen el análisis al proporcionar marcos teóricos (empleabilidad cualitativa), metodologías de análisis (mapeo de oferta y demanda), nuevas variables a considerar (generación, prestigio institucional) y advertencias críticas (desigualdad en los resultados, bajo rendimiento de las humanidades) que son de vital importancia para orientar la investigación en Bolivia.

Conclusiones

Este ensayo ha realizado un recorrido analítico a través de la investigación existente sobre la empleabilidad universitaria, extrayendo información de 14 estudios, tanto a nivel nacional como internacionales, una serie de corrientes de pensamiento y hallazgos empíricos que dan como resultado un diagnóstico claro y, en gran medida, preocupante. El análisis comparado reafirma el punto de vista central de este texto: el sistema de educación superior, en su estado actual, mantiene un desencuentro crónico y estructural con el mundo del trabajo. Esta brecha no es un problema coyuntural ni exclusivo de una región, sino una característica sistémica que exige una reflexión profunda y acciones decididas por parte de todos los actores involucrados.

Los hallazgos más relevantes se pueden sintetizar en tres conclusiones principales que establecen el terreno para la futura investigación en la Universidad Mayor de San Simón:

- *La primacía del “saber hacer” y el “saber ser”*: En el mercado laboral actual, la empleabilidad ya no se sustenta únicamente en el conocimiento teórico (el saber). Ha adquirido una relevancia superior la demostración de habilidades prácticas (el saber hacer) y, de manera crucial, el desarrollo de competencias socioemocionales (el saber ser). Los estudios analizados demuestran de manera contundente que el mercado laboral ha desplazado su centro de gravedad desde los conocimientos teóricos puros hacia un conjunto híbrido de competencias.

- *El peso de los canales informales*: Se constata que, en la búsqueda del primer empleo, los canales informales de contratación a menudo devalúan el mérito académico como criterio principal de selección, otorgando una ventaja decisiva a los candidatos con mejores conexiones personales. La evidencia, particularmente la proveniente de Bolivia, es incuestionable: las redes de contactos, las recomendaciones y el capital social son, en la práctica, los mecanismos más efectivos para la inserción laboral.

- *La necesidad de una universidad proactiva*: La universidad debe asumir un rol proactivo como agente de empleabilidad, no solo como emisora de títulos. La era en que la misión de la universidad terminaba con la entrega del diploma ha quedado atrás. Los estudios analizados claman

por una transformación institucional que implica una vinculación real y permanente con el sector productivo y social para alinear los currículos con las necesidades del entorno.

Discusión

Si bien el diagnóstico presentado es claro, una contribución sustantiva requiere, tal como sugieren las revisiones, “desnaturalizar” las afirmaciones y ampliar el enfoque analítico. El “desencuentro” entre universidad y mercado no es un mero problema técnico de articulación, sino un campo de tensiones sociales, políticas y éticas. Para ello, es útil explicitar el marco conceptual de base. La teoría del capital humano, a la que se hace referencia implícita en varios estudios, postula que la educación es una inversión que incrementa la productividad y, por ende, los ingresos de un individuo. Sin embargo, este enfoque ha sido criticado por su mirada economicista, que puede reducir la educación a una mera herramienta para el mercado y al estudiante a un recurso.

En primer lugar, es necesario problematizar la reducción de la misión universitaria a la empleabilidad. La discusión propuesta en el estado del arte presupone que la inserción laboral es el principal objetivo de la universidad. Sin embargo, desde una perspectiva de la pedagogía crítica, esta visión es reductiva. La universidad tiene funciones centrales que exceden la producción de “capital humano”, como la formación de una ciudadanía democrática, la producción de conocimiento crítico y la construcción de alternativas sociales. Privilegiar la empleabilidad como único horizonte corre el riesgo de consolidar un modelo educativo instrumental que refuerza la mercantilización del conocimiento.

En segundo lugar, las propias exigencias del mercado deben ser sometidas a escrutinio. El ensayo constata la demanda de “habilidades blandas” como la adaptabilidad, la resiliencia o el trabajo bajo presión. Una mirada desde la sociología del trabajo permitiría advertir que la insistencia en estas competencias puede constituir, en realidad, una forma de normalizar la precariedad y la intensificación del trabajo contemporáneo. La formación integral no debería contemplar únicamente habilidades orientadas a la adaptación a un mercado laboral a menudo precarizante, sino también a su cuestionamiento y transformación.

Finalmente, este enfoque crítico impide depositar la responsabilidad de la precariedad laboral únicamente en las instituciones educativas. Factores estructurales del contexto boliviano, como los altos niveles de informalidad, la heterogeneidad del mercado y la dependencia económica, configuran las condiciones reales de la inserción laboral y exceden ampliamente el campo de acción de la universidad. El análisis futuro debe, por tanto, poner en diálogo el trinomio universidad-egresabilidad-mercado laboral con estos procesos macro que lo determinan. Futuros estudios podrían enriquecerse incorporando enfoques feministas e interseccionales para analizar cómo género, clase y etnicidad inciden de manera desigual en las trayectorias de empleabilidad.

Este estado de la situación, fruto de la revisión de múltiples documentos, confirma la pertinencia y urgencia de la investigación propuesta en las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Ciencias Sociales de la UMSS. Los hallazgos generales actúan como un faro que ilumina las preguntas específicas que deben ser respondidas: ¿Cómo se manifiesta este desencuentro en carreras que, por su naturaleza, no tienen una aplicación técnica directa en el mercado? ¿Qué competencias específicas (duras y blandas) son más valoradas para los graduados de estas áreas en el contexto de Cochabamba? ¿Qué peso tienen las redes informales en su inserción laboral y qué papel juega la UMSS en la facilitación de estas redes?

En definitiva, este ensayo no es un punto de llegada, sino un punto de partida. Ha trazado el mapa del territorio, identificado las brechas y señalado los posibles puentes. La tarea que sigue es caminar ese territorio, explorar esas brechas de cerca y, con los datos que se recojan, contribuir a la construcción de esos puentes para que los futuros profesionales de la UMSS puedan transitar del mundo académico al laboral con mayores certezas y mejores herramientas, haciéndolo con una doble mirada: la diagnóstica, que identifica las brechas, y la crítica, que cuestiona las estructuras y relaciones de poder que las producen.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Gavilanes, J. E., & Romero Fernández, A. (2015). La empleabilidad de graduados universitarios en el contexto latinoamericano. Realidades de Uniandes, Ecuador. Revista Atenas, 1-8. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208001.pdf>
- Consejo Económico y Social de España (CES). (2015). Informe 03/2015: Competencias profesionales y empleabilidad. CES. Disponible en: <https://www.ces.es/documents/10180/522580/Inf0315.pdf>
- Equipos Consultores. (2020). Uruguay: Análisis de oferta y demanda de empleo a partir de bases de datos a 4 meses de la pandemia COVID-19. OIT/Cinterfor. Disponible en: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Uruguay_analisis_oferta_demanda.pdf
- Espinoza Díaz, Ó., González Fiegehen, L., Sandoval Vásquez, L., Castillo Guajardo, D., & Neut Aguayo, P. (2018). *Formación universitaria e inserción laboral en Chile: Percepciones de profesionales en psicología titulados en universidades con distinto nivel de selectividad*. Revista de la Educación Superior, 47(188), 1-27. Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000300575
- Lindo Loo, T., & Ruiz Nué, A. M. (2017). Empleabilidad, el proceso de inserción y adaptación al mercado laboral de estudiantes y recién graduados de universidades privadas de Lima Metropolitana nacidos entre los años 1992 y 1998. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. Disponible en: <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/622920>
- M. Mosquera, I. Salguero, J. Delgado, J. Borjesson (2016). Trayectorias y Expectativas de los jóvenes del Distrito 8 de la Zona Sud. Acercamiento social al estudio del Mercado Laboral y Empleabilidad. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón & Fundación Proyecto Horizonte.
- Oblitas, A., & Plaza, N. (2020). Exclusión e inserción laboral de los jóvenes; una mirada desde la perspectiva de género” [Informe

de investigación]. Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2521-27372020000200005&script=sci_arttext

- Pacheco Rojas, F. E. (2023). Análisis de los Factores que inciden en la Empleabilidad de los egresados de licenciatura de la Universidad Veracruzana en los períodos 2015 al 2019 [Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://cd.biblio.uv.mx/handle/123456789/49338>
- Pérez, F., & Aldás, J. Algón R. y Zaera, I. (2023). Análisis de la inserción laboral de los universitarios: Diferencias entre titulaciones. Fundación CYD. Disponible en: https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2023/05/FBBVA-Ivie_U-Ranking_Informe_Insercion_laboral_2023_def.pdf
- Pérez, F., & Aldás, J. (Dir.). (2024). La inserción laboral de los universitarios 2013-2023: Evolución, diferencias por estudios y brechas de género. Fundación CYD & Ivie. Disponible en: https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2024/05/FBBVA-Ivie_U-Ranking_Informe_Insercion_laboral_universitarios_2013-2023.pdf
- Romero, J. (2019). Demanda del mercado laboral y características del perfil requerido en los profesionales formados en las carreras de Ciencias de la. Universidad Mayor de San Andrés. Repositorio Institucional de la UMSA. Disponible en: <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/25318>
- Urquidí, M., Foronda, C., Calvo Cárdenas, G., & Chumacero, M. (2020). Análisis del mercado laboral: Demanda de empleo, habilidades y necesidades de formación en Bolivia. Banco Interamericano de Desarrollo & Cooperación para el Desarrollo de la Embajada de Suiza en Bolivia. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/analisis-del-mercado-laboral-demanda-de-empleo-habilidades-y-necesidades-de-formacion-en-bolivia>
- Villegas, S. (2019). La demanda laboral de los comunicadores: competencias, requisitos y canales [Informe de estudio]. Instituto de Investigación, Posgrado e Interacción Social (IPICOM), Universidad Mayor de

San Andrés. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-86712019000200003

Villalobos Fernández, C. (2016). Estudio de empleabilidad de los egresados en el año 2015, del Programa de Formación Bartender y Salonero/a Profesional, en las modalidades de formación dual y formación presencial, en la Unidad Regional Chorotega del Instituto Nacional de Aprendizaje Escuela de Educación Técnica, Instituto Tecnológico de Costa Rica. Disponible en: <https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/7862>

Docencia y estrategias centradas en el estudiante

Teaching and Student-Centered Strategies

Juan Carlos Llanes Estrada ¹

Recibido: 10 de julio del 2025. Aprobado: 12 de diciembre del 2025.

Resumen

Este ensayo analiza el rol del docente y la implementación de estrategias metodológicas centradas en el estudiante como elementos clave para transformar la práctica educativa. Se argumenta que la efectividad de estas metodologías depende de un trabajo docente reflexivo, crítico y adaptativo, capaz de vincular teoría y práctica, contextualizar los contenidos según las necesidades del alumnado y fomentar aprendizajes significativos, autónomos y pertinentes. Asimismo, se examina la motivación del estudiante como factor decisivo para su participación activa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre la evaluación educativa, subrayando la necesidad de enfoques formativos, participativos e integradores. Desde esta perspectiva, se sostiene que la educación contemporánea demanda docentes comprometidos, creativos y actualizados, capaces de implementar metodologías dinámicas que respondan de manera efectiva a los desafíos de contextos educativos diversos y contribuyan a una enseñanza más equitativa, inclusiva y transformadora.

Palabras clave: Docencia, metodología centrada en el estudiante, estrategias didácticas, aprendizaje significativo, evaluación educativa.

Abstract

This essay examines the role of teachers and the implementation of student-centered teaching and learning strategies as key elements for transforming educational practice. It argues that the effectiveness of these methodologies relies on reflective, critical, and adaptive teaching,

¹ Estudiante de la Carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, email: jllanesestrada@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9349-1804>

capable of linking theory and practice, contextualizing content according to students' needs, and fostering meaningful, autonomous, and relevant learning. Furthermore, it examines student motivation as a decisive factor for active engagement in knowledge construction and reflects on educational assessment, emphasizing the need for formative, participatory, and integrative approaches. From this perspective, contemporary education demands committed, creative, and up-to-date teachers capable of implementing dynamic methodologies that effectively address the challenges of diverse educational contexts and contribute to more equitable, inclusive, and transformative teaching.

Keywords: Teaching, student-centered methodology, didactic strategies, meaningful learning, educational assessment

Introducción

Las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante representan un enfoque innovador que busca superar las prácticas educativas tradicionales, todavía presentes en numerosos contextos latinoamericanos, incluyendo Bolivia, donde conviven desigualdades educativas, diversidad cultural significativa y limitaciones en recursos e infraestructura. Este modelo plantea al estudiante como protagonista activo en la construcción del conocimiento, mientras que el docente asume un papel mediador, facilitador y reflexivo, orientando el proceso educativo de manera que se vincule con la realidad y las necesidades concretas de quienes aprenden.

En un contexto educativo en constante transformación, impulsado por avances científicos, tecnológicos y cambios sociales, se hace necesario replantear los roles y funciones de todos los actores del proceso formativo. De esta manera, surge una pregunta central que guía este ensayo: ¿cómo implementar metodologías activas centradas en el estudiante de forma efectiva en contextos con diversidad cultural, limitaciones de recursos y condiciones institucionales heterogéneas, garantizando aprendizajes significativos, pertinentes y sostenibles? Esta interrogante evidencia la necesidad de un enfoque crítico y contextualizado, capaz de vincular la teoría pedagógica con la práctica concreta en el aula.

Sostengo la tesis de que la efectividad de estas metodologías depende de un trabajo docente reflexivo, crítico y adaptativo, que permita mediar

entre teoría y práctica, fomentar aprendizajes significativos, estimular la motivación, promover la autonomía del estudiante y ajustar los contenidos, estrategias y evaluaciones a las particularidades del contexto educativo y cultural de cada grupo de alumnos.

Para desarrollar esta tesis, el ensayo se organiza en cinco secciones principales. En primer lugar, se analiza el rol del docente y su importancia dentro del aula. En segundo lugar, se abordan los desafíos de relacionar los contenidos temáticos con el contexto estudiantil. En tercer lugar, se destaca la motivación del estudiante como factor clave del proceso formativo. En cuarto lugar, se describen estrategias metodológicas centradas en el estudiante, y finalmente, se reflexiona sobre la evaluación educativa en contextos actuales, considerando los desafíos institucionales, la disponibilidad de recursos, la diversidad cultural y la heterogeneidad de los estudiantes.

En este apartado se presentan algunos elementos fundamentales que intervienen directamente en los procesos educativos y que permiten comprender con mayor profundidad el enfoque metodológico centrado en el estudiante. Estos aspectos son clave para analizar el papel del docente, la relación entre los contenidos temáticos y el contexto, así como las estrategias pedagógicas que favorecen un aprendizaje significativo.

1 .La importancia del rol docente en el aula

El ejercicio docente, en los distintos niveles del sistema educativo, constituye una tarea compleja y exigente que demanda dedicación, compromiso y reflexión constante. Enseñar no se reduce a exponer contenidos, sino que implica un proceso de mediación entre el conocimiento, la experiencia del estudiante y el contexto en el que ambos interactúan. Por ello, el trabajo del profesorado requiere una planificación metódica y una actitud crítica que le permita vincular los objetivos pedagógicos con las necesidades reales del aprendizaje. En este sentido, Gutiérrez (2013) sostiene que:

Dada la importancia del papel que el profesor desempeña en el proceso formativo y la complejidad de su tarea, resulta indispensable su preparación, formación y actualización permanentes, tanto en su

disciplina como en los aspectos pedagógicos, para cumplir de manera responsable con las exigencias de la enseñanza. (p. 3).

Esta afirmación resalta que la labor docente trasciende el cumplimiento de un programa o la mera aplicación de métodos; se trata de un ejercicio profesional que exige reflexión continua, autocrítica y renovación constante para responder a las transformaciones del entorno educativo y social.

Desde mi perspectiva, el rol docente debe entenderse como una práctica viva y en permanente construcción, en la que cada experiencia en el aula representa una oportunidad para aprender, revisar y mejorar las propias estrategias de enseñanza. La efectividad de la docencia no depende únicamente del dominio teórico, sino de la capacidad del educador para interpretar las realidades de sus estudiantes y adaptar su práctica a las condiciones del contexto. En este sentido, el docente se convierte en un mediador crítico que no solo transmite conocimiento, sino que lo reconstruye junto con sus estudiantes, generando aprendizajes significativos que fortalecen la autonomía y la participación activa.

A partir de lo anterior, puede destacarse que la planificación y el desarrollo de las clases requieren una visión integral e inclusiva, que considere los factores académicos, emocionales y socioculturales que configuran la realidad estudiantil. La efectividad del proceso educativo depende, en gran medida, de la sensibilidad del profesorado para comprender el contexto, anticipar dificultades y ajustar sus estrategias metodológicas a las particularidades de los alumnos. Solo así es posible construir experiencias de aprendizaje auténticas, capaces de vincular el conocimiento con la vida y de formar sujetos críticos, creativos y comprometidos con su entorno.

Las actividades del docente no se limitan al aula, sino que trascienden sus fronteras y se proyectan hacia espacios de reflexión, análisis y mejora continua de la práctica educativa. La enseñanza no concluye al finalizar una clase; por el contrario, cada experiencia pedagógica abre la posibilidad de repensar los métodos, los contenidos y las formas de interacción con los estudiantes. En este sentido, la labor docente implica un trabajo organizativo, ético y contextual, que requiere considerar no solo los contenidos a desarrollar, sino también los elementos sociales, culturales y emocionales que configuran el entorno educativo.

Esto es particularmente importante cuando se trata de pensar la formación docente, considerando que se trata de una práctica no sólo social, sino profesional, con lo que representa su función social, humana y política en el marco de las escuelas. Y es importante también para pensar la formación, en las prácticas, en contextos institucionales y prácticos concretos. (Davini, 2015, p. 29).

Desarrollar una clase, por tanto, no se limita a la exposición de un tema, sino que supone un proceso de búsqueda constante de soluciones creativas y pertinentes ante los desafíos que emergen en el aula. Para ello, es necesario establecer lineamientos que permitan identificar la realidad de los estudiantes, reconocer sus particularidades y brindar apoyo a quienes lo requieran. El buen desempeño docente se fundamenta en la capacidad de observar, analizar y reajustar continuamente la práctica pedagógica, manteniendo una actitud investigativa y crítica frente a las dificultades del proceso educativo.

Desde mi perspectiva, este carácter reflexivo constituye el núcleo de la profesionalidad docente: enseñar implica pensar sobre lo que se enseña y sobre cómo se enseña. En la medida en que el profesor se asume como un sujeto que aprende junto con sus estudiantes, su práctica adquiere sentido transformador. La docencia, así entendida, se convierte en un espacio de diálogo, autocrítica y renovación constante, en el que la reflexión sobre la acción se transforma en el motor de una educación más humana, inclusiva y contextualizada.

La función de la enseñanza se manifiesta en múltiples ámbitos de la sociedad y ejerce una influencia decisiva en la formación de las personas y en el desarrollo de las comunidades. Reconocer este impacto implica comprender que las prácticas docentes deben adaptarse a las realidades diversas de los contextos educativos. Cada entorno plantea sus propios desafíos, demandas y oportunidades, por lo que el profesorado debe ser capaz de interpretar las necesidades del contexto social y responder de manera pertinente y creativa. Este constituye uno de los grandes retos de la enseñanza contemporánea: comprender los roles que distintos actores cumplen dentro de la comunidad educativa y vincular la labor docente con los procesos sociales más amplios.

En este sentido, Campozano, García, Álava, Arana e Inte (2024) afirman que:

La formación docente de calidad es esencial para desarrollar docentes altamente efectivos que puedan brindar una educación de calidad a los estudiantes. Los programas de formación docente deben ser continuamente evaluados y adaptados para reflejar las necesidades cambiantes de la educación y las mejores prácticas pedagógicas. (p. 78).

Esta idea subraya la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, promoviendo una actualización permanente que articule la teoría con la práctica y que responda a los desafíos que impone la sociedad actual.

Desde mi reflexión, considero que la calidad educativa no puede disociarse de la calidad de la formación docente. Un profesorado preparado, crítico y comprometido es el pilar de todo sistema educativo que aspire a la equidad y la transformación social. La actualización pedagógica no debe entenderse como una obligación burocrática, sino como una actitud profesional que impulsa la mejora continua, el aprendizaje colaborativo y la innovación metodológica.

En un modelo centrado en el estudiante, la excelencia educativa depende, en gran medida, de la capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica, reconocer los cambios del entorno y adaptar sus estrategias a las características, ritmos y necesidades de sus alumnos. Solo un educador que se asume como aprendiz permanente puede acompañar de manera significativa a sus estudiantes en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de su autonomía. De esta manera, la docencia se reafirma como una práctica ética y transformadora, comprometida con el progreso humano y social.

La formación docente no puede entenderse como un proceso terminado, sino como una experiencia permanente y dialógica, en la que el educador también se convierte en aprendiz. Sostengo que únicamente un profesorado que asume su propio desarrollo profesional como parte integral del proceso educativo puede generar experiencias de aprendizaje significativas, auténticas y transformadoras para sus estudiantes. Sin embargo, esta concepción enfrenta desafíos concretos: ¿cómo garantizar

que todos los docentes se involucren activamente en su crecimiento profesional, especialmente en contextos con limitaciones de tiempo, recursos o apoyo institucional?

Para comprender estas dinámicas, es necesario definir los roles que cumplen los diferentes actores educativos y reconocer los elementos característicos que conforman la experiencia educativa. Aprender implica un proceso complejo y prolongado, donde la interacción entre los distintos participantes es fundamental. En palabras de Díaz Barriga y Hernández (2002):

Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos 'otros' son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula. (p. 3).

Coincido en que la mediación de docentes y pares es central, pero considero que esta perspectiva requiere matices: la interacción por sí sola no garantiza aprendizajes profundos si no se acompaña de estrategias que fomenten la reflexión crítica y la autonomía del estudiante. Además, la integración del conocimiento al contexto formativo, aunque ideal, enfrenta tensiones prácticas en aulas heterogéneas, donde los alumnos presentan diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por ello, la formación docente no solo implica dominar contenidos y metodologías, sino también desarrollar capacidad de adaptación, juicio crítico y habilidades para problematizar el proceso educativo. De este modo, el docente no solo transmite conocimiento, sino que construye un espacio de aprendizaje dinámico, crítico y reflexivo, en lugar de reproducir modelos preestablecidos sin cuestionarlos.

2. El desafío de relacionar los contenidos temáticos con el ámbito o contexto estudiantil

Durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente debe realizar observaciones y análisis reflexivos constantes sobre la variedad de contenidos que imparte en sus clases. Este ejercicio no solo requiere conocimiento del material, sino también la capacidad de considerar cómo se despliega en distintos escenarios educativos. Desde el enfoque didáctico, se identifican facetas esenciales para lograr aprendizajes significativos: la actualización permanente de los contenidos, la capacidad

de relacionarlos con el contexto estudiantil y la pertinencia de su integración social y cultural.

La actualización de los contenidos no es un mero requisito académico, sino un reto continuo que obliga al docente a mantenerse al tanto de los avances científicos, tecnológicos y sociales en su disciplina. Esta labor, aunque fundamental, enfrenta limitaciones prácticas: la sobrecarga de información y la diversidad de contextos hacen que la integración significativa del conocimiento sea compleja y, en muchos casos, parcial. Como señala Litwin (2016):

Integrar, en las manifestaciones de los docentes, significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es, que reconozcan su origen, su valor y vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades personales. En síntesis, integrar es, desde la perspectiva del conocimiento, relacionar. (p. 73).

Coincido con esta perspectiva, pero considero que la integración no ocurre de manera automática: depende de la capacidad del docente para contextualizar los contenidos, identificar intereses y necesidades de los estudiantes y vincularlos críticamente con su entorno social y cultural. Esto requiere una práctica docente reflexiva, flexible y capaz de adaptarse a contextos heterogéneos, donde los alumnos presentan distintos niveles de conocimiento previo, estilos de aprendizaje y experiencias de vida.

Desde mi experiencia, el contexto no solo condiciona la metodología, sino que también la enriquece. Obliga al docente a repensar estrategias y reinventar su práctica en función de las necesidades reales de los estudiantes. Una educación verdaderamente centrada en el estudiante no puede desvincularse del territorio, de la cultura ni de las circunstancias que lo atraviesan, sino que debe convertir estos elementos en oportunidades de aprendizaje. Los propósitos pedagógicos, más que simples metas instrumentales, reflejan la intención ética y formativa de la enseñanza: formar personas capaces de interpretar y transformar su realidad.

Hoy en día, la disponibilidad de recursos educativos en distintos formatos ha transformado la manera en que los estudiantes acceden al conocimiento, independientemente de los espacios físicos del aula.

Sin embargo, esta convergencia tecnológica, si bien ofrece grandes oportunidades, también plantea desafíos críticos: ¿cómo garantizar que el uso de plataformas y materiales digitales promueva realmente la comprensión profunda y no se limite a la acumulación de información? Como advierten Blázquez y Lucero (2009): “El progreso tecnológico nos lleva de manera incuestionable a la convergencia de tecnologías, a su confluencia a su complementariedad.” (p. 207). Coincido en que los avances tecnológicos deben integrarse a los procesos formativos, pero considero que su implementación no puede darse de manera automática ni acrítica. La disponibilidad de recursos digitales plantea interrogantes fundamentales: ¿están todos los estudiantes en condiciones de acceder a estas tecnologías? ¿Se utilizan realmente para profundizar en el aprendizaje o se limitan a la acumulación de información superficial? Además, la tecnología no sustituye la mediación crítica del docente; más bien, requiere que este evalúe, seleccione y adapte los materiales para que se articulen con los objetivos pedagógicos, el contexto social y las particularidades del grupo. De lo contrario, la convergencia tecnológica corre el riesgo de convertirse en un fin en sí misma, en lugar de un medio para favorecer aprendizajes significativos, reflexivos y transformadores.

En este sentido, la integración tecnológica debe ir acompañada de un enfoque reflexivo que considere no solo los beneficios evidentes de las herramientas digitales, sino también sus limitaciones, desigualdades de acceso y posibles efectos sobre la atención, la participación y la autonomía del estudiante. Solo así el docente logra articular teoría, práctica y contexto, potenciando experiencias de aprendizaje que respondan a las demandas del siglo XXI, sin perder de vista la función ética y social de la educación.

3. La motivación del estudiante, otro factor clave del proceso formativo

Anteriormente se habían señalado algunos puntos que nos aproximaron a la comprensión de la importancia del rol del maestro. En este sentido, se puede destacar la preparación, destreza y habilidades creativas que los docentes deben poseer para concretar exitosamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Durante el desarrollo curricular, el docente debe prestar atención a los múltiples factores que conforman el ambiente educativo y tomar decisiones estratégicas que le permitan alcanzar los resultados deseados. Sin embargo, no se puede ignorar

que los estudiantes constituyen también una pieza clave del proceso educativo, y que su participación activa y motivación son determinantes para el éxito de cualquier propuesta pedagógica. Como señala Barylko (2002), citado en Ágreda (2009): “La educación depende del maestro, de la enseñanza y también del alumno, de lo que este quiera o pueda captar de esa enseñanza y elabore en su interior.” (p. 15, 259). Coincido con esta afirmación y considero que la motivación estudiantil es un factor crucial que condiciona la eficacia de los procesos formativos. Un estudiante desmotivado o desconectado de los contenidos limita la posibilidad de aprendizajes profundos, convirtiendo incluso los planes pedagógicos mejor estructurados en ejercicios mecánicos. En este sentido, el proceso educativo se asemeja a un mecanismo cuyas partes deben operar en sincronía: si una falla, todo el sistema puede colapsar.

Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan que:

En el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar en qué medida los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden coincidir o no con los intereses del profesor, pero que están ligados a sus experiencias, disposiciones y razones para involucrarse en las actividades académicas. (p. 69).

Este planteamiento evidencia que la motivación no es un atributo pasivo ni homogéneo: depende de factores internos, contextuales y metodológicos que el docente debe identificar y potenciar mediante estrategias reflexivas e innovadoras.

En este marco, las expectativas del estudiante se convierten en un elemento central para definir la metodología de enseñanza. Resulta fundamental clarificar desde un inicio qué se espera lograr con cada clase, incorporando la participación activa y las aportaciones de los alumnos, y reconociendo su capacidad reflexiva respecto a los contenidos. El aprendizaje auténtico surge cuando los estudiantes perciben sentido en lo que aprenden, cuando comprenden la relación entre las actividades propuestas, su entorno y los desafíos que enfrentan en la vida cotidiana. Desde mi perspectiva, la motivación no proviene de la imposición externa, sino de la resonancia interna que genera una propuesta pedagógica significativa y contextualizada.

La dimensión afectiva y emocional del estudiante también es crucial: para comprender conceptos y categorías teóricas, quienes aprenden deben estar atentos, predisuestos al diálogo y dispuestos a la exploración conjunta. No obstante, esta disposición varía según las circunstancias personales y sociales de cada alumno. Como advierte Moreno (2016):

Sin motivación no puede haber aprendizaje, las emociones y disposiciones internas del sujeto están íntimamente unidas a la dimensión intelectual, de modo que, si el individuo no se siente implicado en el proceso y no experimenta la necesidad interna de aprender, es poco probable que cualquier aprendizaje pueda ocurrir. (p. 121).

Por ello, el docente enfrenta el desafío de generar condiciones que fomenten la motivación, integrando estrategias que combinen atención, disciplina, reflexión crítica y participación activa. El aprendizaje significativo no se limita a la memorización de contenidos: implica un proceso participativo que articula los conocimientos previos con nuevos aprendizajes, fomentando la comprensión profunda y la aplicación práctica de los conceptos.

De esta manera, los estudiantes no solo retienen información, sino que la transforman en conocimiento útil y aplicable, fortaleciendo su capacidad crítica para analizar, resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas. La motivación, al funcionar como motor interno del aprendizaje, permite que los alumnos se involucren de manera activa, cuestionen, propongan soluciones y vinculen lo aprendido con situaciones concretas de su entorno. Este proceso favorece no solo el desarrollo cognitivo, sino también habilidades socioemocionales como la colaboración, la resiliencia y la responsabilidad en el aprendizaje.

Asimismo, el impacto de la motivación se extiende al diseño de la práctica docente: un educador que reconoce y potencia los intereses y expectativas de sus estudiantes puede adaptar estrategias, contenidos y dinámicas de aula, generando un ciclo de retroalimentación positiva donde la participación activa alimenta la creatividad y la autonomía del alumno. En consecuencia, la motivación se convierte en un elemento indispensable para construir una formación integral, coherente y pertinente a las demandas del contexto académico y profesional, consolidando aprendizajes

duraderos y la capacidad de los estudiantes para transformarse a sí mismos y a su entorno, cumpliendo así con la verdadera finalidad de la educación.

4. Apuntes y características de la metodología de enseñanza y aprendizaje centrada en el estudiante

Los avances en las metodologías de enseñanza y aprendizaje han evolucionado de manera significativa, incorporando elementos del contexto donde ocurren los procesos formativos. Al respecto, Davini (2015) sostiene: “Programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros.” (p. 84). Esta afirmación evidencia que la definición de estrategias metodológicas no es un acto mecánico, sino una labor compleja que requiere planificación, análisis crítico y evaluación continua de los distintos componentes del proceso educativo. La selección de un enfoque metodológico adecuado debe responder no solo a la eficiencia en la transmisión de contenidos, sino también a la generación de aprendizajes significativos, pertinentes y contextualizados, considerando las particularidades de cada grupo de estudiantes. Esta tarea se complejiza en entornos heterogéneos, donde los alumnos presentan distintos ritmos, estilos de aprendizaje y niveles de motivación, lo que obliga al docente a adaptar constantemente sus estrategias y recursos para garantizar que todos los estudiantes puedan participar activamente en el proceso.

El perfeccionamiento de los procedimientos educativos ha dado lugar a programas de planificación de la enseñanza que buscan estimular de manera efectiva el aprendizaje estudiantil. En este sentido, la innovación educativa se define como toda planificación y práctica que promueva el mejoramiento institucional de las prácticas docentes y sus resultados, inscribiéndose en los contextos sociales, políticos e históricos de las instituciones. Como explica Litwin (2016): “Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones.” (p. 65). La innovación educativa, sin embargo, no está exenta de desafíos. No basta con introducir nuevas técnicas o recursos; es necesario que estas innovaciones respondan a las necesidades reales de los estudiantes, se articulen con los objetivos pedagógicos y se adapten a las características del entorno. Esto requiere un ejercicio reflexivo y crítico por parte del docente, quien debe evaluar de manera continua los efectos de su práctica y ajustar estrategias para optimizar el aprendizaje.

Desde la perspectiva docente, gestionar adecuadamente el tiempo y las particularidades que surgen durante el proceso de enseñanza es indispensable. Por ello, es necesario seleccionar estrategias que favorezcan la reflexión crítica, la participación activa y el protagonismo del estudiante, reconociendo que este ocupa un lugar central dentro del sistema educativo.

El enfoque centrado en el estudiante rompe con el modelo tradicional de enseñanza vertical, en el que el docente era considerado el único portador del saber, promoviendo en su lugar una dinámica horizontal donde el conocimiento se construye de manera compartida y contextualizada. En este marco, el docente actúa como mediador, facilitando el acceso a los contenidos, orientando la reflexión y generando situaciones pedagógicas que fortalezcan la autonomía del estudiante. Delgado (2019) lo enfatiza: "Considerar a los estudiantes como protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje y no como sujetos pasivos a los que se les imparten clases magistrales" (p. 141). Esta perspectiva transforma profundamente la función docente, que deja de limitarse a la exposición de información para asumir un papel más analítico, reflexivo y humano: observar, escuchar, interpretar e incorporar las ideas, emociones y experiencias del alumnado. No obstante, su implementación enfrenta desafíos significativos. No todos los contextos educativos permiten un alto grado de participación o autonomía, y la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje y recursos disponibles exige adaptaciones constantes y un sólido juicio pedagógico por parte del docente. Además, existe el riesgo de que la metodología centrada en el estudiante sea interpretada de manera superficial, reduciéndola a simples actividades participativas sin integrar de forma profunda los contenidos teóricos ni fomentar auténticos procesos de pensamiento crítico.

En este sentido, la adaptación a las diferencias individuales requiere estrategias que respondan a las características del aprendiz, utilizando, entre otras, estrategias cognitivas sin prescindir completamente de la guía del profesor. Como señalan Salvador y Gallego (2009):

La adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje implica utilizar estrategias adecuadas a las características del aprendiz. Las estrategias cognitivas de aprendizaje son las más adecuadas, sin excluir otras. Obviamente en estas estrategias no se prescinde del todo de la acción del profesor. (p. 186).

La revisión constante de los métodos aplicados permite identificar aciertos y limitaciones, ajustar o rediseñar la práctica y garantizar que la enseñanza responda a las necesidades del contexto. Cuando un enfoque metodológico está bien estructurado y se vincula con los intereses y preocupaciones de los estudiantes, facilita el desarrollo de los conceptos teóricos en distintas disciplinas. Como aclara Litwin (2016): “Diseños de este tipo son complejos, laboriosos, pero altamente estimulantes para unos y para otros en tanto recuperan el interés por enseñar y el interés por aprender.” (p. 76). Desde mi perspectiva, la enseñanza centrada en el estudiante representa un desafío constante para el docente, pues implica equilibrar la autonomía del alumno con la mediación necesaria para garantizar aprendizajes profundos. Considero que este enfoque solo logra su propósito si el docente mantiene una actitud reflexiva, ética y flexible, capaz de ajustar sus estrategias ante la diversidad y las tensiones que surgen en el aula. En mi experiencia, un enfoque centrado en el estudiante no solo potencia la comprensión de contenidos, sino que también fortalece habilidades de pensamiento crítico, autonomía y responsabilidad, formando individuos capaces de enfrentar situaciones complejas y transformar su entorno.

La enseñanza centrada en el estudiante exige una planificación rigurosa, reflexión crítica, flexibilidad y creatividad, integrando teoría, práctica y contexto. Solo así el proceso educativo puede generar aprendizajes significativos, relevantes y transformadores, reconociendo al estudiante como protagonista activo y al docente como mediador reflexivo, capaz de adaptar su práctica a los desafíos, oportunidades y limitaciones de cada grupo. Este enfoque no solo mejora la calidad del aprendizaje, sino que también promueve la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para enfrentar situaciones complejas, contribuyendo a su formación integral y al fortalecimiento del sistema educativo.

Al considerar la implementación de metodologías activas y evaluaciones formativas, resulta imprescindible situarlas dentro del contexto latinoamericano y, en particular, boliviano. En muchas instituciones educativas, los docentes enfrentan desafíos concretos que limitan la aplicación efectiva de estrategias centradas en el estudiante: infraestructura insuficiente, acceso limitado a recursos tecnológicos, bibliográficos y materiales didácticos, grandes tamaños de grupo y diversidad cultural y lingüística de los alumnos. Además, la formación

docente inicial y continua en muchos casos no contempla suficientemente el desarrollo de competencias para implementar métodos innovadores, lo que requiere que el educador se convierta en un agente crítico y creativo, capaz de adaptar su práctica a condiciones heterogéneas y cambiantes.

Otro desafío relevante son las resistencias institucionales y culturales: estructuras rígidas, normativas tradicionales y prácticas de evaluación centradas en la memorización dificultan la aplicación de modelos participativos y constructivistas. Frente a estas tensiones entre teoría y práctica, los docentes deben desarrollar habilidades de planificación flexible, evaluación continua y mediación crítica, articulando el aprendizaje con la realidad social, económica y cultural de los estudiantes.

Por tanto, la reflexión sobre la evaluación del quehacer estudiantil no puede limitarse a los instrumentos y procedimientos teóricos, sino que debe considerar las condiciones materiales, sociales e institucionales en las que se desarrolla la educación. Solo así es posible que las metodologías activas y centradas en el estudiante tengan un impacto real, promoviendo aprendizajes significativos y contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno, incluso en contextos con recursos limitados y desafíos estructurales.

Existe toda una extensa lista de diferentes estrategias que forman parte del método de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante, a continuación, se van a repasar brevemente algunas de ellas.

5. El aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas es una actividad innovadora que propone un trabajo colaborativo y, además, incluye las apreciaciones o consideraciones de los estudiantes. Esta práctica parte desde un enfoque reflexivo de análisis y búsqueda de soluciones ante una determinada situación problemática, es propuesta desde el punto de vista de los principales agentes del hecho educativo (docentes y estudiantes), para definirlo de mejor manera, podemos citar lo siguiente:

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia de enseñanza en la que se presentan y resuelven problemas del mundo real. La tarea del docente consiste en la selección de situaciones problemáticas y la orientación a los estudiantes para que las indaguen de la manera más

amplia y significativa posible, con el objeto de llegar a una resolución o conclusión. (Litwin, 2016, p. 99).

De lo señalado anteriormente se puede resaltar la importancia de los resultados que desde la estrategia del ABP se pueden demostrar; una de las principales virtudes de esta modalidad formativa, es que involucra e incita a los estudiantes hacia la búsqueda de soluciones, todo esto supone un avance evolutivo que consta de distintas fases, las cuales pueden ser:

Identificar el problema, mediante una representación del mismo, que guíe la solución. Por ejemplo, cómo dotar de agua potable a una población que carece de ella.

Comprender el problema a través de la información pertinente. En el ejemplo anterior, se trataría de valorar los inconvenientes derivados de esta carencia y las diversas soluciones posibles al problema.

Identificar una solución. Se trataría, en el ejemplo, de seleccionar la solución más factible y menos costosa (depurar el agua de los pozos, construir una depuradora central para toda la red, proporcionar agua potable y transportarla en cisternas).

Aplicar la solución. Se trataría de describir las operaciones que habría que realizar, y de calcular los gastos correspondientes para hacer efectiva la opción elegida.

Evaluar la solución. Comparar las ventajas e inconvenientes de la opción elegida con las de otras opciones, en función de las necesidades detectadas en la primera fase y de las posibilidades de ejecución. (Salvador y Gallego, 2009, p. 187).

Tal como se ha evidenciado, el ABP requiere del cumplimiento progresivo de ciertas fases que permiten orientar el proceso formativo de manera estructurada. Estas etapas facilitan la identificación del problema, la búsqueda de información, el trabajo en equipo y la elaboración de soluciones, promoviendo así la autonomía y el pensamiento crítico. De este modo, el ABP no solo contribuye al logro de los objetivos pedagógicos, sino que también favorece la consolidación de aprendizajes significativos, profundos y duraderos.

6. El aprendizaje orientado a proyectos (AOP)

El aprendizaje orientado a proyectos también es una estrategia que considera al estudiante como un agente activo dentro de los procesos formativos, “toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase” (Parra, 2003, p. 46). Indudablemente, esta estrategia puede ser de gran impacto y utilidad para los estudiantes, pues, desde su trabajo y experiencia, definen los resultados y conclusiones a las que han llegado después de haber observado, evaluado, analizado, reflexionado y comprobado todos los elementos y herramientas que han utilizado para validar su estudio con relación a los temas que han decidido abarcar.

Otra de las particularidades del aprendizaje orientado a proyectos, es su carácter exigente y complejo, “el proyecto no se enfoca solo en aprender acerca de algo, sino en hacer una tarea que resuelva un problema en la práctica” (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010, p. 13). Esta estrategia demanda de los estudiantes una acción que intente superar o responder adecuadamente a los asuntos que surjan durante el proceso que conllevan estas actividades.

Para llevar a cabo esta estrategia, existen una serie de normas que se deben cumplir para alcanzar los propósitos de aprendizaje. A continuación, se describen de manera general algunos elementos relevantes relacionados con el tema.

Un tema relacionado con la realidad.

Objetivos y actividades a realizar claros, posibles de cumplir y que motiven adecuadamente.

Etapas de desarrollo del proyecto. En general se consideran tres: etapa de inicio, etapa de desarrollo y etapa de culminación.

Cronograma con el fin de establecer el tiempo para su realización.

Pautas o normas de acción, sugerencias, etc., que guían el trabajo de los estudiantes.

Ayuda a través de medios para facilitar la obtención de mejores resultados.

Recursos humanos, técnicos, financieros y didácticos. (Martí et al., 2010, p. 16).

Desde luego que estas estrategias, suponen un alto grado de compromiso, de manera particular, las tareas que se efectúan deben estar dirigidas por un docente o tutor experimentado o entendido en estos asuntos. Es preferible efectuar estas labores con estudiantes académicamente más experimentados o de grados superiores, ya que la complejidad de estos ejercicios requiere de un nivel de competencias más determinado.

7. La simulación

La simulación es una estrategia metodológica útil para comprometer al estudiante en contextos ficticios que reproducen situaciones problemáticas similares a las de la vida real. Esta técnica permite que el aprendizaje ocurra a través de la experiencia activa, el análisis de problemas y la toma de decisiones dentro de un entorno controlado. Según Litwin (2016), “la simulación como estrategia se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una participación ficcional” (p. 102).

Este tipo de actividad favorece el desarrollo de habilidades de análisis, resolución de conflictos, pensamiento crítico y empatía, ya que permite asumir distintos roles dentro de la dinámica propuesta. Además, promueve la reflexión colectiva e individual, facilitando la comprensión profunda de los contenidos y su vinculación con contextos concretos de actuación profesional o social.

8. Enseñanza y aprendizaje por descubrimiento

Este enfoque propone a los estudiantes partir de su capacidad de razonamiento propio o de su experiencia personal para alcanzar un grado de aprendizaje ideal, relacionado con las particularidades teóricas de las ciencias que estudia. Esta concepción promueve una visión activa del sujeto que aprende, quien no se limita a recibir información de forma pasiva, sino que la interpreta, reorganiza y resignifica desde sus propios esquemas mentales. No obstante, es importante destacar que este proceso no debe concebirse como totalmente autodirigido. Como lo expresa Parra (2003), “pero ese descubrimiento no tiene por qué ser necesariamente autónomo, sino que puede y debe ser guiado por el profesor a través de la planificación

de las experiencias y actividades didácticas” (p. 40). En efecto, para llevar a cabo esta práctica, el docente deberá ser capaz de cumplir una labor intermediaria, caracterizada por la orientación pedagógica consciente, crítica y estructurada, que conduzca al estudiante hacia nuevos espacios reflexivos concernientes al aprendizaje de los nuevos conocimientos y saberes. Su rol consiste en mediar entre los contenidos académicos y las vivencias del alumno, facilitando así un aprendizaje profundo, contextualizado y significativo.

9. Los debates

El debate también es otra estrategia que considera como vital e importante la participación de los estudiantes, según la Universidad de las Américas, el debate puede seguir las siguientes pautas para su realización:

Formar dos equipos, de igual número de integrantes;

definir el tema a debatir. Esto puede determinarlo el docente, o los estudiantes pueden realizar una propuesta; en ambos casos se trata siempre de un mismo tema, que es abordado desde posiciones contrarias por cada equipo (a favor de/en contra de);

preparar el debate. En esta etapa inicial, cada equipo busca información sobre el tema y construye sus argumentos, basándose en lo investigado. Se sugiere que el docente pida la entrega del material recopilado, así como un esquema que sintetice sus argumentos. Estos materiales pueden llevar una calificación que se incorpora a la nota final;

designar un moderador del debate. El asigna los turnos de habla y avisa cuando se va a acabar el tiempo de cada debatiente. No pertenece a ninguno de los dos equipos; y podría ser otro estudiante, o el mismo docente. (2015, p. 41).

La preparación de un debate exige procesos de reflexión y argumentación que permiten a los estudiantes defender sus ideas en torno a las temáticas abordadas. Este tipo de ejercicios estimula el desarrollo de habilidades comunicativas, pensamiento crítico y trabajo colaborativo. Desde la perspectiva docente, organizar debates resulta una práctica didáctica enriquecedora, ya que propicia un ambiente participativo y dinámico que favorece aprendizajes significativos y profundos por parte del estudiantado.

10. La mesa redonda

La mesa redonda es una estrategia metodológica que fomenta la discusión académica en un ambiente de respeto, análisis crítico y participación activa. Esta dinámica consiste en la exposición de ideas por parte de varios participantes que abordan un mismo tema desde diferentes puntos de vista, generando así una confrontación argumentativa que enriquece la comprensión del asunto tratado. Cada integrante tiene la oportunidad de expresar su opinión, sustentarla con argumentos y dialogar con los demás participantes de manera ordenada.

Generalmente, la mesa redonda cuenta con un moderador, cuya función es guiar el desarrollo del intercambio, distribuir los turnos de palabra y garantizar el cumplimiento de las normas de participación. Además, puede incluir la presencia de un público oyente, el cual en ocasiones tiene la posibilidad de intervenir al final con preguntas o comentarios, promoviendo un espacio aún más abierto de reflexión colectiva.

Esta estrategia es especialmente útil en entornos educativos que buscan estimular la expresión oral, el pensamiento crítico y el respeto por la diversidad de opiniones. Permite que los estudiantes no solo ejerciten la argumentación, sino que también aprendan a escuchar activamente, a considerar otras posturas y a construir conocimiento de manera colaborativa. En este sentido, la mesa redonda representa una herramienta valiosa para integrar habilidades comunicativas, cognitivas y sociales dentro del proceso formativo (Universidad de las Américas, 2015).

11. Exposiciones de los estudiantes

Las exposiciones orales constituyen una estrategia clásica pero aún vigente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de ellas, los estudiantes tienen la oportunidad de presentar información sobre un tema previamente investigado, estructurar su discurso, organizar ideas, y comunicar sus conocimientos ante un público, generalmente sus compañeros de aula y el docente.

Este tipo de actividades permite evaluar no solo la comprensión del contenido temático, sino también habilidades transversales como la expresión oral, el manejo del tiempo, el uso de recursos visuales o tecnológicos, y la capacidad de síntesis. Una exposición bien desarrollada

suele reflejar un proceso de preparación responsable, lo que a su vez evidencia el grado de compromiso del estudiante con su formación académica.

Además, las exposiciones promueven la autonomía, el trabajo cooperativo —cuando se hacen en grupo—, y la apropiación crítica de la información. Desde el rol docente, este tipo de ejercicio brinda también una instancia valiosa para retroalimentar el desempeño del estudiante y fomentar una cultura de mejora continua en el aula.

12. Trabajo colaborativo

El trabajo entre compañeros constituye una estrategia fundamental dentro del enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, ya que permite evidenciar la capacidad de interacción, comunicación y cooperación dentro del aula. Para su adecuada implementación, es necesario considerar diversos factores que favorezcan su desarrollo óptimo, tales como la conformación equilibrada de los grupos, la claridad de los objetivos y la definición de roles entre los participantes. En este sentido, resulta pertinente destacar lo siguiente:

Dicha influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un período dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, etcétera. (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 102).

Desde el enfoque del aprendizaje colaborativo, la participación activa de los estudiantes representa una oportunidad para construir vínculos de ayuda mutua entre los distintos actores del proceso educativo. Esta estrategia favorece el desarrollo de habilidades sociales, la corresponsabilidad en las tareas y la consolidación del conocimiento a través del diálogo y la cooperación. Asimismo, el docente puede emplear el trabajo colaborativo como una herramienta pedagógica eficaz para estimular el aprendizaje significativo y fomentar una cultura de participación en el aula.

13 .Estudio de caso

El estudio de caso, es también una estrategia que el profesor puede aprovechar para ratificar los contenidos o conocimientos que está desarrollando en una clase, involucra de manera directa al estudiante, y lo hace partícipe de un diálogo y reflexión sobre una problemática que tiene lugar dentro del actual contexto o coyuntura.

Casos bien seleccionados o contruidos nos permiten tratar temas que por su complejidad difícilmente nos atreveríamos a abordar. Además, despiertan el interés personal de profesores y alumnos, y pueden ser invitaciones para seguir pensando, para favorecer el recuerdo y suscitar -si el tema lo posibilita- la emoción. (Litwin, 2016, p. 94).

El empleo de esta modalidad de aprendizaje, puede otorgar unos resultados valiosos y que pueden ser enriquecedores para los estudiantes, pues, desde su experiencia habrán entendido todos los detalles y pormenores que hay detrás de las situaciones que ellos han estudiado o visto.

Hasta este punto se han presentado, de forma general, algunas estrategias que forman parte del enfoque metodológico centrado en el estudiante. Existen, por supuesto, muchas otras que no han sido abordadas en este ensayo y que también resultan útiles para la enseñanza en los distintos niveles y contextos educativos. Un desarrollo exhaustivo de todas ellas requeriría un tratamiento más amplio, posiblemente en obras especializadas. En esta ocasión, se ha optado por destacar aquellas estrategias que permiten trazar un marco inicial para comprender la complejidad del enfoque centrado en el estudiante y sus implicaciones en el ámbito pedagógico.

14. Consideraciones sobre la evaluación del quehacer estudiantil

Así como las prácticas docentes han evolucionado hacia enfoques centrados en el estudiante, también es fundamental reconsiderar las formas de evaluar el aprendizaje. Los exámenes y demás instrumentos evaluativos constituyen herramientas esenciales para medir los conocimientos adquiridos, pero su diseño y aplicación deben trascender la mera calificación para convertirse en mecanismos que fomenten la reflexión, la participación activa y la construcción del conocimiento.

Tal como se mencionó anteriormente, el rol del docente se ha intensificado con el desarrollo de las sociedades y los avances tecnológicos. En este contexto, las actividades evaluativas deben replantearse con el propósito de involucrar de forma más activa al estudiantado, promoviendo su protagonismo en la construcción y producción de nuevos conocimientos. No se trata únicamente de medir resultados, sino de transformar la evaluación en un proceso formativo que guíe, motive y retroalimente la práctica académica.

La complejidad del tema evaluativo involucra a todos los actores del entorno educativo. Desde el campo profesional de la educación, ha sido necesario establecer nuevos parámetros que conduzcan a escenarios más innovadores para la exploración y reconocimiento del saber. Como señala Moreno (2016), “considera a la evaluación y al aprendizaje como procesos interactivos complejos” (p. 25). Esto implica que la evaluación no debe concebirse como un acto aislado ni neutral, sino como un componente dinámico e interdependiente que se entrelaza con la enseñanza, los intereses del alumnado y las particularidades del contexto educativo. El desafío consiste en diseñar instrumentos que logren equilibrar objetividad y flexibilidad, reconociendo la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje y condiciones de los estudiantes.

En esta línea, la evaluación de proceso se convierte en un recurso clave para fortalecer las capacidades que se buscan desarrollar. Como afirma Davini (2015):

La evaluación de proceso es continua y apunta a la mejora y el perfeccionamiento de las capacidades que se busca formar, brindando retroalimentación a los participantes, en forma individual y grupal, a lo largo de las actividades, para mejorar, valorar, corregir, apuntalar o rehacer las tareas. (pp. 146-147).

Coincido plenamente con esta perspectiva, aunque considero que la implementación de la evaluación de proceso enfrenta múltiples retos: requiere dedicación constante del docente, criterios claros para la retroalimentación, y la capacidad de interpretar correctamente las necesidades de cada estudiante. Además, no todos los contextos educativos cuentan con los recursos o el tiempo necesario para una evaluación formativa profunda, lo que plantea una tensión entre el ideal pedagógico y la realidad institucional.

Otro de los desafíos consiste en la formación del profesorado. Para que la evaluación sea efectiva, los docentes deben desarrollar competencias que les permitan adaptar contenidos y recursos a las realidades concretas del aula, especialmente en educación superior. Cuando los docentes poseen las habilidades necesarias para intervenir de manera efectiva, la evaluación se convierte en una herramienta que verifica el logro de los objetivos y contribuye al desarrollo integral del estudiante. Moreno (2016) enfatiza la importancia de que los estudiantes “se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo de forma productiva. En otras palabras, que no caigan en la frustración ni en el desaliento” (p. 34). La evaluación, en este sentido, no solo mide resultados, sino que también influye directamente en la motivación, la autoconfianza y la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Por ello, requiere recursos adecuados, una planificación consciente y un enfoque reflexivo que articule teoría, práctica y contexto.

Asimismo, la disponibilidad de materiales educativos pertinentes constituye un factor clave para que la evaluación cumpla su propósito. La infraestructura, los recursos bibliográficos y tecnológicos, así como la colaboración de la comunidad educativa, inciden directamente en la calidad del proceso evaluativo. La evaluación no puede concebirse como un acto aislado: es un componente de un sistema complejo donde todos los actores y recursos interactúan.

Desde mi perspectiva, la evaluación centrada en el estudiante debe concebirse como un proceso integral y dinámico: no se trata solo de calificar, sino de acompañar, orientar y fortalecer el aprendizaje. El docente juega un rol fundamental al generar retroalimentación significativa, detectar necesidades de mejora, fomentar la participación activa y promover la autonomía del estudiante. Solo así la evaluación contribuye a formar sujetos críticos, reflexivos y capaces de aplicar sus conocimientos en contextos diversos.

En síntesis, las prácticas evaluativas contemporáneas requieren un equilibrio entre rigor académico, flexibilidad y atención a la diversidad. La evaluación efectiva no solo mide conocimientos, sino que transforma la experiencia educativa, impulsa la mejora continua, fortalece la confianza del estudiante y consolida la conexión entre enseñanza, aprendizaje y contexto. Este enfoque permite que la evaluación sea, en sí misma, un instrumento

de aprendizaje y desarrollo integral, y no únicamente un mecanismo de medición de resultados.

Conclusión

Las estrategias metodológicas centradas en el estudiante representan un avance conceptual y práctico esencial para la educación contemporánea, pero su implementación enfrenta desafíos concretos, especialmente en contextos latinoamericanos como Bolivia, donde la diversidad cultural, las desigualdades socioeconómicas y las limitaciones de recursos materiales y tecnológicos condicionan de manera significativa la práctica educativa. Mi análisis evidencia que, aunque los marcos teóricos destacan la importancia de la mediación docente, la autonomía y la participación activa del estudiante, en la práctica estas estrategias requieren adaptación crítica y creativa a realidades locales y específicas de cada aula.

Desde mi perspectiva, la formación docente debe trascender la actualización teórica y metodológica: implica desarrollar habilidades para diagnosticar contextos específicos, gestionar recursos limitados, identificar barreras institucionales y superar resistencias culturales y pedagógicas. La docencia, en este sentido, no es solo transmisión de contenidos; es mediación crítica, innovación constante y negociación entre teoría y práctica, orientada a generar aprendizajes significativos y a fomentar la participación reflexiva y autónoma del estudiante.

La efectividad de las metodologías activas depende no solo del conocimiento del docente, sino también de su capacidad para integrar la diversidad cultural y social del alumnado, aprovechar los recursos disponibles y promover un ambiente inclusivo y motivador. Por ejemplo, en escuelas rurales de Bolivia, el uso de materiales locales, proyectos comunitarios y actividades contextualizadas permite vincular los contenidos con la realidad de los estudiantes, fortaleciendo su comprensión y su sentido de pertinencia. En entornos urbanos, la incorporación de tecnologías accesibles y dinámicas colaborativas puede favorecer la autonomía y creatividad del alumnado, adaptándose a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Asimismo, la implementación de estas estrategias ofrece oportunidades para fortalecer la colaboración docente, estimular la innovación pedagógica y generar espacios de reflexión crítica dentro de las instituciones educativas.

Programas de tutoría activa, proyectos interdisciplinarios contextualizados, evaluaciones formativas flexibles y dinámicas participativas constituyen herramientas clave para articular la teoría con la práctica y construir aprendizajes significativos que empoderen a los estudiantes. La clave está en que cada estrategia se adapte al contexto y a los recursos disponibles, considerando las condiciones materiales, la cultura escolar y las expectativas de los actores educativos.

En síntesis, fortalecer la enseñanza centrada en el estudiante no solo demanda actualización metodológica, sino reflexión crítica, creatividad y contextualización. La apuesta por este enfoque educativo puede transformar la experiencia de aprendizaje, mejorar la calidad educativa y dignificar la labor docente, pero requiere políticas de apoyo, provisión adecuada de recursos y un compromiso institucional sólido. La educación deja de ser un acto mecánico para convertirse en un proceso ético, participativo y transformador; capaz de responder a las complejidades del mundo real y de formar ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno. Solo a través de la integración de teoría, práctica, contexto y reflexión constante se podrá avanzar hacia una educación realmente inclusiva, significativa y sostenible.

Referencias bibliográficas

- Ágreda Maldonado, R. (2009). *Filosofía de la educación* (5.ª ed.). Kipus.
- Blázquez Entonado, F., & Lucero Fustes, M. (2009). *Capítulo 7. Los medios o recursos en el proceso didáctico*. En A. Medina Rivilla & F. Salvador Mata (Coords.), *Didáctica general* (2.ª ed., pp. 197–239). *Pearson Prentice Hall*.
- Campozano Alcivar, J. E., García Santana, P. J., Álava Coello, L. J., Arana Ruiz, M. E., & Inte, J. E. (2024). *Aprendizaje activo y enseñanza efectiva [PDF]*. CID – Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1043
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Delgado Martínez, L. M. (2019). *Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente*. *Enseñanza & Teaching*, 37, 139–154. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>

- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Gutiérrez Chiñas, A. (2013). *Planeación diaria de la clase en educación superior: Una propuesta*. Atenas, 3(23), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048959001>
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). *Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente*. Revista Universidad EAFIT, 46(158), 11-21.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Parra Pineda, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. SENA.
- Salvador Mata, F., & Gallego Ortega, J. L. (2009). *Capítulo 6. Metodología de la acción didáctica*. En A. Medina Rivilla & F. Salvador Mata (Coords.), *Didáctica general* (2.^a ed., pp. 167-196). Pearson Prentice Hall.
- Universidad de Las Américas. (2015). *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Santiago de Chile: Unidad de gestión curricular.

TERCERA SECCIÓN
RESEÑAS

Cine, territorio y reproducción social: el caso de *Alma pura* como documento etnográfico visual

Jorge León Lozano¹

Título	Alma Pura
Director	Dorian Magne
Producción	FILIS FILM, Arte Sur-production y Diabla Cine
Año de producción	2019
Duración	20 minutos
País de origen	Bolivia
Idioma	Español, quechua
Género	Documental
Enlace para la descarga	https://www.youtube.com/watch?v=gEVR9gA93sU&t=44s

Resumen

El documental *Alma pura* (2019), ópera prima del realizador boliviano Dorian Magne, constituye una obra reveladora dentro del emergente cine documental boliviano, y por ende latinoamericano. Centrado en la vida de Armando Montaña, un niño de once años dedicado a la pesca en el lago Tumuyo (Colomi, Cochabamba), el documental traza una reflexión audiovisual sobre la infancia, la economía familiar, la cultura rural y la relación con el entorno natural. En su narrativa Magne recupera no solo un

¹ Docente universitario, Universidad Privada Abierta Latinoamericana (UPAL), Cochabamba, Bolivia, email: jorgeleonlozano8@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2610-0285>

modo de vista tradicional en riesgo de desaparición, sino también la voz de un sujeto social frecuentemente invisibilizado en los grandes relatos mediáticos del niño campesino andino. Esta reseña analiza los aspectos narrativos, estéticos y simbólicos de la obra, articulándolos con marcos conceptuales provenientes de los estudios culturales y las ciencias sociales. Proponiendo una lectura crítica sobre sus aportes al pensamiento boliviano contemporáneo.

Documental y realidad: entre lo ético y lo estético

Tal como plantea Bill Nichols (1997), el documental pertenece al campo de los “discursos de sobriedad”, en tanto pretende incidir sobre la realidad social a través de una representación comprometida con el mundo empírico. *Alma pura* se inscribe en esta tradición, no solo por documentar la experiencia de Armando, sino por evidenciar las condiciones materiales, ecológicas y culturales que configuran su cotidianidad.

La cámara de Magne observa sin interferir, permitiendo que el protagonista se exprese en sus propios términos. El uso de planos fijos y tomas aéreas del paisaje configura un lenguaje visual poético que contrasta con la precariedad del entorno, en especial la contaminación del lago. La belleza formal no idealiza el contexto, sino que lo enmarca desde una mirada humanista y contemplativa. Esta poética visual, más que embellecer, propone una ética del mirar: la mirada del realizador no es la del exotismo ni la lástima, sino la de la escucha y la observación respetuosa. En este sentido, se aproxima a lo que Trinh T. Minh-ha (1991) denomina una “mirada comprometida” que evita la objetivación del otro.

Infancia, trabajo e identidad

Armando no representa la infancia urbana mediada por el consumo, sino una niñez ligada al trabajo, al sustento familiar y a la reproducción cultural. En palabras de Pierre Bourdieu (1999), la familia opera como un espacio de *habitus*, donde las disposiciones sociales se transmiten por vía implícita. Así, la identificación del niño con su tío albañil o con su padre pescador no es una simple elección, sino una proyección estructurada por las condiciones sociales y económicas que delimitan el horizonte de expectativas.

Este fenómeno también ha sido explorado por Jesús Martín-Barbero (1993), quien sostiene que la cultura popular no puede entenderse sin considerar las mediaciones de clase, territorio y experiencia. *Alma pura* retrata justamente estas mediaciones: el deseo de Armando por convertirse en pescador o albañil responde a una lógica cultural concreta, no a la imposición de modelos externos. A través de esta figura infantil, el documental introduce una crítica sutil a los discursos desarrollistas y homogeneizantes que asumen que el progreso solo puede encontrarse en la ruptura con lo tradicional. Como señala Paulo Freire (1970), toda verdadera educación es un acto de diálogo con la realidad concreta del oprimido. Armando aprende en diálogo con su entorno, con sus mayores y con la naturaleza.

Cine boliviano contemporáneo: visibilidad y agencia

En las últimas décadas, el cine boliviano ha experimentado un resurgimiento tanto en ficción como en documental. Obras como *Alma pura* encarnan un giro hacia lo local, lo cotidiano y lo simbólico. En ese aspecto “el cine deja de ser una suerte de OCNI: Objeto Cinematográfico No Identificado” (Espinoza y Laguna, 2009, p.183). De la misma manera tal como señalan García Canclini (1990) y Trigo (2002), el arte latinoamericano contemporáneo opera como una forma de agencia cultural, permitiendo a los sujetos subalternos representarse a sí mismos y disputar sentidos en el espacio público. Desde esta perspectiva, el cine funciona como una práctica social y política que contribuye a construir ciudadanía cultural.

En el libro *El cine boliviano según Luis Espinal* hace referencia a “Tenemos que ver que el futuro del cine nacional está en nuestras manos. La primera cosa para hacer cine: debemos aprender a hacer cine. Y para ir a lo práctico: el cine se aprende viendo cine. [...] Se aprende a hacer cine haciéndolo. Así, el cortometraje y el documental son la mejor escuela de producción cinematográfica”. (Mesa Gisbert, 1982, pp. 202-203).

La producción de Magne, desarrollada de forma independiente y con distribución libre vía YouTube, se alinea con una lógica de democratización del audiovisual. En este sentido, no solo importa lo que se muestra, sino también cómo y desde dónde se muestra: el acceso a la tecnología permite que comunidades marginadas accedan a formas de expresión que históricamente les fueron negadas. Este tipo de producciones, como

el documental “Alma Pura” desafía la lógica hegemónica de los circuitos comerciales y hollywoodense y da lugar a una ecología mediática más diversa y representativa.

Una estética de la dignidad

Alma pura es más que un retrato etnográfico: es un testimonio sobre la resiliencia, la dignidad y la complejidad de las identidades rurales en Bolivia. La obra articula el lenguaje cinematográfico con una sensibilidad ética que la convierte en un aporte relevante tanto para el cine como para la reflexión social.

El documental permite discutir temas como la infancia trabajadora, la sostenibilidad ambiental, la transmisión cultural y la economía informal. Desde las humanidades, ofrece una estética de la dignidad que interpela al espectador sin victimizar al sujeto representado. La imagen de Armando, lejos de reducirse a una metáfora de pobreza, se convierte en símbolo de autonomía, identidad y pertenencia.

Al mostrar a Armando en su mundo, *Alma pura* nos recuerda que las grandes preguntas sobre la sociedad —¿cómo se forma una identidad?, ¿qué significa el trabajo?, ¿cómo habitamos la naturaleza?, pueden surgir en los márgenes, lejos de los centros de poder discursivo. Es precisamente en esos márgenes donde el cine documental encuentra su mayor potencia crítica y transformadora.

Alma pura no solo documenta una realidad social, sino que también la interroga, la amplifica y la dignifica. Desde una perspectiva crítica, el filme se convierte en un dispositivo de lectura del mundo rural andino, donde la infancia trabajadora, lejos de ser objeto de compasión, aparece como sujeto activo en la economía familiar, la reproducción cultural y la construcción de sentido. Su valor para las ciencias sociales radica en su capacidad para desnaturalizar nociones dominantes sobre el desarrollo, el trabajo infantil y la marginalidad, proponiendo en cambio una comprensión situada, relacional y profundamente humana de la vida rural.

Este tipo de producciones son esenciales porque traducen en lenguajes sensibles, como el visual, el poético, el testimonial. El documental interpela a la sociología, la antropología, la comunicación y los estudios culturales al recordarnos que todo conocimiento social parte del reconocimiento del

otro, de su voz y de su mundo. En esa línea, *Alma pura* funciona como una pedagogía de la dignidad, una invitación a pensar desde los márgenes, y una poderosa herramienta para imaginar formas más justas y plurales de representar y habitar la realidad.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1999). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. La Piqueta.
- Espinoza, S. y Laguna, A. (2009). *El cine de la nación clandestina. Aproximación a la producción cinematográfica boliviana de los últimos 25 años (1983-2008)*. *Gente Común y FAUTAPO*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Martín-Barbero, J. (1993). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Mesa Gisbert, C. (1982). *El cine boliviano según Luis Espinal*. Don Bosco.
- Minh-ha, T. T. (1991). *Cuando la luna se vuelve roja: representación, género y políticas culturales*. Routledge.
- Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad: Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Paidós.
- Trigo, A. (2002). *Sujetos de crisis: raza y género como enfermedad en América Latina*. Prensa de la Universidad Wesleyana.

“Aún Estoy Aquí”, La Importancia Del Cine Para La Recuperación De La Memoria

Mariana Cavero Grigoriu¹

Título	Ainda estou aqui
Director	Walter Salles
Producción	VideoFilmes RT Features
Año de producción	2024
Duración	137 minutos
País de origen	Brasil
Idioma	Portugués
Género	Película
Enlace para la descarga	https://www.imdb.com/pt/video/vi3697657369/?playlistId=tt14961016&ref_=tt_ov_pr_ov_vi (Trailer)

Cuando los militares llevaron preso al ex-diputado Rubens Paiva, aquel 20 de enero de 1971, en Brasil, nunca se imaginaron que su esposa, Eunice Paiva, iba a convertir el dolor que sentía por su desaparición en una lucha incansable por la recuperación de los derechos humanos, nunca imaginaron que su hijo Marcelo, que tenía 11 años en aquella época, tiempo después, iba a escribir un libro para recuperar la memoria de todo lo que

¹ Licenciada en Psicología, estudiante de posgrado, Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Cochabamba, Bolivia, email: marianacgrigoriu@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8933-9110>

sufrieron durante esos años de dictadura militar y mucho menos que Walter Salles iba a producir una película de la que se habló en el mundo entero obteniendo innumerables premios y reconocimientos, incluyendo el “Oscar a la Mejor Película Extranjera” de 2025. La película “Aún estoy aquí”, es una muestra de que a través del arte se pueden movilizar grandes procesos de transformación social y personal.

La película, basada en el libro autobiográfico de Marcelo Paiva, que lleva el mismo título, cuenta de manera secuencial la historia de una familia que vivía feliz en Río de Janeiro, hasta que la dictadura militar apaga su felicidad al separarlos del padre, Rubens Paiva, quien fue detenido, torturado, asesinado y finalmente dado como desaparecido. El personaje principal de la historia, es la madre, Eunice Paiva (interpretada por Fernanda Torres), quien es presentada como una mujer capaz de afrontar todas las dificultades y transmitir esta fortaleza a sus cinco hijos: Vera, Ana Lucia, Eliana, Marcelo y Beatriz.

Por lo cual, “Aún estoy aquí”, más que hablar sobre un periodo de la historia de Latinoamérica, presenta una historia familiar, contada desde las vivencias de una madre, que quería proteger a sus hijos, pero al mismo tiempo transmitirles el mensaje de que no se sintieran derrotados. Al mismo tiempo, tanto en la película, como en el libro de Marcelo Paiva, se observa que ni Eunice ni sus hijos se presentan como víctimas, al contrario, se resalta su capacidad para seguir adelante en medio de las dificultades.

Lo cual, es retratado en todo el largometraje, pero sobre todo queda marcado en una de las frases más icónicas de la película, en la que sacan una foto de la familia, sin el padre desaparecido, para realizar un reportaje periodístico, y Eunice Paiva, aun sabiendo que su marido ya ha sido asesinado, les dice a sus hijos “Nosotros vamos a sonreír, sonrían”. Es una película donde se muestra a la alegría como un acto de resistencia.

Así mismo, Marcelo Paiva, cuenta en una entrevista para TV Culturas (2024), que su madre siempre les enseñó a enfrentar las circunstancias, a través del entendimiento de que las víctimas no eran ellos, sino el país, la sociedad. Por eso, no es extraño, que Eunice Paiva, haya transformado una situación de una pérdida personal, en una lucha colectiva por la reivindicación de los derechos humanos. Un ejemplo de ello, es que Eunice, que acabó de formarse en derecho a los 47 años, fue una de las voces más relevantes de defensa de los derechos de los indígenas en Brasil.

Este mensaje también se ve reflejado en las vidas de los cinco hijos y de sus nietos, en las que cada cual, a su manera, encuentra la forma de denunciar las injusticias. Por ejemplo, Vera Paiva, la hija mayor, desde la psicología social ha elaborado protocolos para la atención de víctimas de violaciones de derechos humanos.

Por otro lado, notamos que uno de los principales motivos por los que esta película ha impactado a tantas personas, es que refleja la realidad de una manera muy fiel. Para lo cual, el director realizó múltiples consultas a los hijos de los Paiva, porque consideraba que cada detalle de la escenografía era importante para revivir estas escenas.

En consecuencia, el producto final ha sido algo emocionante para muchas personas que han conocido a la familia Paiva, o han tenido amistad con alguno de sus miembros. En su infancia, el propio Walter Salles, director de la película, también fue un amigo cercano de la familia, compartía su alegría y evidenció como esta casa de puertas siempre abiertas, de repente comenzó a estar siempre cerrada y vigilada por los militares.

Así como Salles, muchas personalidades de Brasil, han recordado su cercanía cuando la película se estrenó. Otros miles de personas en Brasil, y en América Latina, no conocieron a la familia Paiva, pero tuvieron vivencias similares y se vieron reflejadas en su historia.

Fernanda Torres, la actriz que interpreta a Eunice Paiva, cuenta que se identificó mucho con las hijas de los Paiva, porque ella tenía casi la misma edad en esa época, y su madre, la actriz Fernanda Montenegro, también vivió la censura y la persecución de la dictadura. Así como ella, muchos otros actores, cantantes, cineastas, periodistas, educadores, psicólogos y escritores brasileños vivieron una historia marcada por la dictadura. Por eso notamos que este periodo de represión, tuvo una gran influencia sobre las producciones culturales de esta época.

Esta influencia, aparece en ocasiones de forma explícita, como en la obra de Paulo Freire, quien también fue torturado a causa de estas ideas. Pero en muchos casos, las ideas de resistencia y de retorno a la democracia, aparecen disfrazadas en forma de metáforas y de figuras literarias, que uno sólo comprende cuando entiende el contexto en el que fueron escritas.

Por ejemplo, la canción “Cáliz”, de Chico Buarque y Gilberto Gil, que es citada en la película, se presenta como una canción en la que se habla del

viernes santo, sin embargo, se realiza un juego de palabras en portugués, entre la palabra “Cáliz” y el verbo “Callar”, escondiendo en estos juegos frases de crítica social. Lo cual, también fue una práctica frecuente del movimiento artístico de la “Tropicalía”, en el que mediante la mezcla de palabras en inglés y portugués se escondían mensajes de crítica social.

Otro punto importante a resaltar, es que esta película se caracteriza por narrar los hechos con un profundo respeto hacia los sentimientos de las personas que vivieron esta historia y que aún están aquí. Algo interesante es que, a pesar de tratar de temas profundos, el director ahorra todo tipo de escenas que muestren la violencia y la tortura de forma explícita.

En cambio, es una película que transmite profundas emociones, a través de distintos recursos cinematográficos, como la iluminación, que al principio de la película privilegia los tonos cálidos e iluminados, pasando después a tonos fríos. Así mismo, las escenas de la película que corresponden a los años setentas, fueron grabadas con una cámara analógica, y muchas de estas escenas fueron filmadas por los mismos actores, para transmitir la sensación de que correspondían a videos caseros.

En este sentido, podemos afirmar que uno de los aportes más importantes de la película, es que transmite de forma clara el mensaje de que la tortura no es aceptable ni justificable en ninguna circunstancia. Con una narrativa cuidadosa y sensible, el director evita presentar escenas violentas como un espectáculo dentro de su película, en cambio hay una valorización de los sentimientos de angustia que las prácticas violentas pueden causar, lo cual se observa a través de escenas muy expresivas, en las que priman las miradas y los silencios.

Todo lo cual, hace de “Aún estoy aquí”, una película importante para recuperar la memoria. Esta fue una de las principales preocupaciones de Marcelo Paiva cuando comenzó a escribir su libro; la pérdida de memoria. Por un lado, la pérdida de las memorias de uno mismo, pues él presenció cómo su madre, Eunice Paiva, fue perdiendo la memoria a causa de la enfermedad de Alzheimer. Paralelamente, observó cómo la sociedad y las personas más jóvenes, van perdiendo esta memoria colectiva, sin conocer la historia de sus padres, y exaltando prácticas que van en contra de los derechos humanos.

El impacto de “Aún estoy aquí”, ha sido tan grande, que frecuentemente se menciona que ha tenido el poder de llegar a producir un fenómeno de “Catarsis colectiva”, permitiendo que muchas personas que habían permanecido silenciadas por el miedo que aún estaba presente, comiencen a hablar con sus familiares sobre lo vivido. Los Paiva, también hablan de este sentimiento, mencionando que para ellos ha sido un homenaje y una liberación el lograr que se hable de su historia en todo el mundo, después de haber pasado tantos años con miedo de hablar sobre lo ocurrido.

En los grandes festejos que han tenido lugar en Brasil durante las semanas siguientes a la entrega del Oscar, se observa el poder del arte para generar cambio social. A nivel legal, se observa que, gracias al éxito de la película, se revisó el certificado de óbito de Rubens Paiva, y de otras víctimas de la dictadura militar, rectificando que la causa de muerte no es “desconocida”, sino que fue una “no natural, violenta y causada por el Estado Brasileño”.

A nivel psicosocial, se observa que se ha entablado un diálogo intergeneracional, en el cual, la película ha sido una puerta para que las personas mayores se animen a hablar de traumas de los que no hablaban, y para que los jóvenes puedan conocer esta historia que es la historia de sus padres, de sus abuelos, de todo el país y también del continente latinoamericano, donde se vivió este periodo de represión. Con lo cual, en contraste con esta época donde se inspiraba miedo, hoy los brasileños han salido durante el carnaval a cantar, a bailar y a gritar “aún estamos aquí”.

Referencias bibliográficas

- Prazeres, L. (2025, febrero 26). *“Ainda Estou Aqui”: “A gente festeja um Oscar, mas é uma denúncia de assassinato”, diz filha de Rubens e Eunice Paiva*. BBC. <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c3d8572ly44o>
- Roda Viva, TV Culturas [@rodaviva]. (2024, 26 de diciembre). *Roda viva / Marcelo Rubens Paiva*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/live/CSRTLbcmgjs?si=x7420SqKE1Zn4Q91>
- Fundación Perseu Abramo [@FundacaoPerseuAbramo]. (2025, 2 de marzo). *Vera Paiva: ‘Minha mãe sempre disse que era um crime contra o Brasil, não contra a família’*. [Video] Youtube. <https://youtu.be/hlLf1-30UFQ?si=kzdgndZdAA2jhnhB>

Reflexión sobre el poder de las palabras en el ámbito político

Isabel Leslie Flores Calle¹

Título	El poder de las palabras Le pouvoir des mots
Director	Yves Bernard, Mélanie P. Pelletier
Producción	Telimagin Productions
Año de producción	2010
Duración	51 minutos
País de origen	Canadá
Idioma	Español, francés
Género	Documental social-político
Enlace para la descarga	https://youtu.be/WENnaEAkZ5c?si=wba5OKBja-1dtsBvr

Resumen

El documental trata sobre los discursos de figuras políticas que han sido reconocidas a través de la historia por sus habilidades de persuasión. Se hace referencia, por ejemplo, al expresidente Barack Obama, a quien se lo considera el orador más consumado de la era moderna y, precisamente, su victoria electoral es atribuida a la fuerza de persuasión y al carisma que

1 Docente particular de lenguaje e inglés, Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, email: calleflores98@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1293-4117>

ejercía sobre el electorado. Un fenómeno similar a este ya se vio en Adolf Hitler, quien, en los años 30, era conocido como el orador estrella de esos tiempos². Sus gestos y palabras eran combinados de manera precisa y, a ello, lo acompañaba la fuerza de la entonación de voz. Por otro lado, se menciona a Fidel Castro, quien, al igual que Hitler, era reconocido por su estilo de entonación (por el alargue de la 'r' de dos a tres segundos, eficaz desde el punto de vista retórico). Otros oradores, como John Kennedy o Martin Luther King³, conocidos por su forma de abordar temas como el racismo y la desigualdad social.

En Quebec, en el contexto de una crisis social originada a finales de los años 60, se dio paso al surgimiento de nuevos líderes, como ser Pierre Bourgault. De este político se señala que la fuerza de su oratoria se debía a la intensidad de su mirada que, acompañado de un lenguaje gestual muy expansivo, cautivaba a sus oyentes. No obstante, eso no era todo; pues, lo que más aportaba a su eficiente comunicación, pese a sus frases cortas, fue la fuerza de sus argumentos: Bourgault se caracterizaba por ser un hombre intelectual, de pensamiento lógico y estructurado. Por otra parte, se habla también de René Lévesque, de quien se puede decir que empleaba las frases más largas y complejas en sus discursos⁴. Resulta sorprendente que Lévesque sea considerado un gran orador y con gran capacidad de convicción, dado que, por lo general, la gente no puede comprender con facilidad las estructuras de dicha naturaleza.

Además de la forma de expresión, la imagen del orador es otro aspecto esencial que influye en la aceptación de las masas. Esta tendencia de conectar las palabras con la imagen tomó fuerza en Estados Unidos desde hace mucho tiempo, debido al rol de los medios de comunicación en el ejercicio político. Pues, estos, a través de la transmisión de un análisis instantáneo de los discursos, pueden crear o destruir la imagen en cuestión de segundos. Ronald Reagan, expresidente estadounidense sabía eso; por ello, procuraba mezclar frases contundentes con humor. Reagan, considerado otro gran orador, marcó la línea conservadora con su frase 'imperio del mal' para referirse a la Unión Soviética. Así como, el público

2 Incluso, fue nombrado 'Hombre del año' por la revista Time.

3 Un 3 de abril del año 1968 emite su último discurso, pues, al siguiente día fue asesinado.

4 Esto fue determinado a través de un estudio estadístico sobre el estilo de los discursos de los primeros ministros quebequenses.

se mostraba impactado por los discursos federalistas, también empezó a inclinarse por los discursos populistas. Esta tendencia fue explotada en Francia por Jean-Marie Le Pen, un orador capaz de utilizar todas las figuras retóricas disponibles en una cultura, con un vocabulario sofisticado y un civismo patriótico que emocionaba a la gente. En ese escenario político, surge otra generación de oradores, con una retórica más moderna, uno de ellos fue Nicolás Sarkozy, expresidente francés, que tenía la habilidad de usar los argumentos de sus adversarios a su favor.

Por otro lado, se menciona que la redacción de discursos es una práctica, una opción para los políticos que no tienen el tiempo necesario de escribir sus discursos. Esto ha llevado, a poner en práctica la actividad del corta y pega, lo cual da como resultado la emisión de discursos con contenidos similares en momentos diferentes, ya sea por un mismo político o distintos. Si bien son terceras personas que redactan los discursos, las figuras políticas tienen cierto grado de influencia en el contenido. La profesión de redactor de discurso surge en EE. UU, en la época de Kennedy, ello explica la recurrencia de palabras en todos los discursos de investidura de los presidentes estadounidenses: nación, pueblo y libertad. Para ser un buen redactor, se debe tomar en cuenta tres aspectos: conocimiento de los temas y las personas clave, buen olfato político para evitar problemas y la inteligencia emocional para ponerse en el lugar del orador.

Por último, se determina que el uso de un vocabulario muy especializado no coadyuva a la aceptación del mensaje, sino que se debe optar por un léxico común, acompañado de chistes o algunas palabras agresivas que llamen la atención de los medios. Todo ello depende del tipo de sociedad al que va dirigido el discurso. El uso del lenguaje gestual es también importante⁵, pero su aceptación está determinada por la cultura.

A partir de ello, se concluye que el motivo principal de los oradores es llegar al poder a través de la seducción de las masas. En ese sentido, la palabra es el instrumento principal de comunicación. No obstante, estas pueden esconder información o referirse a mentiras; por tanto, no se puede confiar totalmente en lo que diga el político.

⁵ En Latinoamérica, por ejemplo, Hugo Chávez se dirigía a su gente con mucha familiaridad, usando el lenguaje gestual.

Análisis

El documental canadiense titulado “El poder de las palabras” expone un tema de interés para la sociedad mundial: la oratoria de figuras políticas que han sido reconocidas a nivel global por su estilo de comunicación efectiva ante las masas. En ese sentido, el objetivo central es generar una reflexión no solo personal, sino también colectiva sobre el modo en que los políticos y las autoridades, que llegan a gobernar una determinada región o un país, hacen uso del lenguaje verbal y no verbal para persuadir a la gente.

Considerando la manera en que se desarrolla el documental, se puede determinar que este se caracteriza por presentar una modalidad expositiva y reflexiva⁶, puesto que el relator, recurriendo a la voz omnisciente, presenta el tema sobre la base de preguntas que formula para dar lugar a las respuestas por medio de entrevistas dirigidas a expertos en el área de la política, psicología, imagen, lenguaje y redacción. Por otra parte, también se apoya en publicaciones de la prensa escrita y revistas que hacen referencia al discurso de actores políticos. Así, el desarrollo del contenido se mantiene en el marco de la objetividad.

Inicialmente, se presenta la siguiente cita del escritor y filósofo francés, Jean Paul Sartre: “El hombre sabe que las palabras son pistolas cargadas”, la cual resulta ser muy pertinente, dado que da a entender que, desde hace tiempo, se ha estudiado y reflexionado sobre la relevancia del lenguaje verbal en la sociedad. Seguidamente, el relator formula una serie de preguntas que son respondidas a lo largo del desarrollo del documental. Estas cuestiones promueven la reflexión en los oyentes y les brinda un avance breve sobre el desarrollo. De ese modo, se capta la atención e interés de la audiencia.

Posterior a ello, se habla de Barack Obama y Adolph Hitler, dos figuras con una característica común: ser buen orador por su capacidad de persuasión; sin embargo, se desarrollaron en épocas distintas, con estilos diferentes. Esto permite determinar que la retórica política debe adaptarse al tiempo y situación, pues, las exigencias y expectativas en la población

⁶ El crítico y teórico de cine, Bill Nichols, fundador del estudio contemporáneo del cine documental, establece seis tipos o modalidades de documentales: expositivo, poético, observacional, participativo, reflexivo y performativo. Para más información, revítese su libro titulado “Introduction to documentary”.

son cambiantes. Esta comparación es totalmente válida considerando que se menciona a medios escritos que pueden validar dicha afirmación. La referencia que se hace a estas dos figuras indica que luego de Hitler, Obama fue el único que alcanzó un éxito similar a este. Por tanto, son dos referencias importantes para el estudio del discurso político. Resulta acertado mencionar a Hitler puesto que, en palabras del relator, es uno de los personajes más estudiados por sus discursos⁷. Incluso, Delgado y Navarro (2024) enfatizan en la importancia de la oratoria de Hitler señalando lo siguiente:

La habilidad de Hitler como orador fue fundamental para su ascenso al poder. Utilizó su capacidad retórica para manipular el miedo y la incertidumbre de las clases medias, presentándose como el salvador de Alemania en tiempos de crisis. Sus discursos, cargados de emotividad y promesas de un futuro mejor, lograron movilizar a grandes masas de seguidores que veían en él la esperanza de un renacimiento nacional. (párr. 15)

En otras palabras, los discursos de Hitler se han alineado al objetivo que menciona Alexandre Dorna, uno de los entrevistados: transmitir emociones a la gente. En cuanto a Obama, se dice que su carisma influyó en el respaldo que obtuvo de la gente, no se hace referencia al tono de voz ni al modo de presentar sus ideas. Sin embargo, si bien no se menciona, puede destacarse cuatro técnicas identificadas en la comunicación de Obama, según el experto en oratoria, Michael Gendler: resumen constante del mensaje, uso de ejemplos y analogías visuales, vulnerabilidad para conectar con el público y el empleo del humor (El Confidencial, 2024). Por otro lado, también se nombran a Fidel Castro, de quien se resalta su característico alargamiento de la 'r', con estos dos ejemplos, se busca enfatizar en la importancia de la entonación de la voz en la emisión de discursos.

Hasta ese punto, se puede decir que la reproducción de los fragmentos de las intervenciones públicas de Hitler y Castro permiten identificar, al oyente, las diferencias entre un discurso y otro en cuanto al efecto sonoro que se origina según la entonación que se emplea. Es decir, con ello, se

⁷ En los fragmentos que se muestran, se puede notar que los discursos se caracterizaban por una entonación elevada, lo cual le daba un matiz agresivo.

puede comprobar la importancia que tiene la modulación de la voz para interesarse en lo que dice un actor político.

Además de la entonación, otro aspecto importante que se explica en el documental es la estructura de las frases y la argumentación. El experto en Ciencias políticas, Denis Monière, sostiene que Réne Lévesque⁸ poseía un estilo discursivo con las frases más complejas y extensas. Pese a ello, era considerado un gran orador por su habilidad de convicción. Como fuente de respaldo, se menciona un estudio realizado sobre los discursos de los primeros ministros de Quebec. Sin embargo, existe una falta de información en cuanto a la institución o autores que llevaron a cabo la investigación. Esto dificulta la búsqueda de mayor información sobre este estudio. En cuanto al estilo de Lévesque, se puede decir que, en la actualidad, ese tipo de discurso ha sido abandonado por los actores políticos, ya que estos han optado por recurrir a un lenguaje más simple. Esta tendencia se ha visto en líderes de Estados Unidos, Suecia y España. La razón principal de esto es la necesidad de llegar a ser comprendido por la mayor cantidad de personas (Salas, 2019).

Otro aspecto destacado es la imagen personal que transmite un político, por lo que debe tener la misma consideración que se le da al uso de las palabras. Sobre este tema, los entrevistados no hacen un abordaje extenso en cuanto al modo de trabajar la imagen pública. Pues, dado que esta cuestión data desde la antigüedad; se pudo haber mencionado la teoría de Aristóteles sobre los modos de persuasión: el ethos, logos y pathos. Charaudeau (2021) también desarrolla esta teoría e indica que “el proceso de construcción de una figura se produce a veces en el marco del surgimiento de grandes acontecimientos (...), y otras veces durante una sedimentación progresiva de ciertos rasgos de personalidad que surgen y se repiten en el marco de varios pequeños acontecimientos” (p. 91). Esta construcción debe basarse en las expectativas de los gobernados.

Por otra parte, se dice que el lenguaje gestual es otro elemento clave en la comunicación política. No obstante, en el documental, no se trata con detalle los aspectos que constituyen una comunicación no verbal exitosa. Esta cuestión ha sido tratada superficialmente; solo se ha ejemplificado con

8 Primer ministro de Quebec, de 1976 a 1985.

el caso de Hugo Chávez, quien (como se ha visto en el fragmento) aplica este tipo de lenguaje a sus mensajes humorísticos.

Por lo general, se presume que los políticos son los mismos que escriben sus discursos. No obstante, la actividad política no les permite tener el tiempo necesario para hacerlo, es por ello que recurren a contratar redactores. Este punto es tratado en el documental a manera de justificar la presencia de ciertas palabras comunes en todos los discursos de investidura de presidentes estadounidenses, dato respaldado por una investigación hecha por New York Times. La información referente a ello fue recabada de fuentes directas, pues, se entrevistó a exredactores que trabajaron con distintos presidentes. A través de ello, es posible conocer las perspectivas personales de estos exredactores.

Conclusiones

En conclusión, este documental tiene una estructura expositiva clara con base en entrevistas hechas a distintos profesionales y fragmentos de discursos que han sido seleccionados para respaldar y ejemplificar los tópicos expuestos. Los tres elementos a los que se refiere el relator: la entonación de la voz, el lenguaje gestual y la imagen son aspectos clave de la oratoria de un político que siguen vigentes hasta el día de hoy. Por tanto, la consideración de estos para reflexionar sobre el modo de comunicación que usan los gobernantes es válida. Pues, las características que se mencionan y explican pueden ser tomadas como punto de referencia para analizar el discurso político actual. En efecto, las palabras son la herramienta principal para la comunicación entre líderes políticos y la gente; sin embargo, es necesario saber seleccionar un léxico apropiado dado que un lenguaje bastante técnico impediría la comprensión del mensaje y, por tanto, la persuasión no tendría efecto.

Por otro lado, como receptores del discurso, se debe tomar conciencia de las verdaderas intenciones de los actores políticos, puesto que como se dice al final del documental, la prioridad de estos es obtener el poder, sin importarles recurrir a la mentira.

Recomendaciones

A partir de la revisión de este documental, se recomienda profundizar el tema a través de la lectura de artículos de investigación, libros y otros

trabajos académicos enfocados o relacionados con el lenguaje político, la oratoria, las estrategias persuasivas, entre otros. Por otra parte, el tema central que se aborda en este documental sirve como punto de partida para la realización de investigaciones enmarcadas en este ámbito, desde distintas disciplinas. Así pues, se recomienda considerarlo para futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

Charaudeau, P. (2021). *El discurso político*. Las máscaras del poder. (J. M. Spinelli, Trad., 1.ª ed.). *Prometeo Libros*. (Trabajo original publicado en 2014).

Delgado, D. y Navarro, F. (2024, 4 de diciembre). *El pensamiento de Adolf Hitler*. Muy interesante. <https://www.muyinteresante.com/historia/32956.html>

El Confidencial. (2024, septiembre 17). *Un experto explica las 4 mejores técnicas de Obama para hablar en público: "Tú también puedes usarlas"*. El Confidencial. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2024-09-17/1qrt-tecnicas-de-obama-tu-tambien-puedes-usarlas_3963337/

Salas, J. (2019, febrero 26). *El lenguaje de la política degenera hacia la simpleza*. El País. https://elpais.com/elpais/2019/02/23/ciencia/1550934862_240733.html?outputType=AMP

Impreso en
www.TintaPlana.com.bo
Telefono: 63841038
Cochabamba - Bolivia
2025

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



SAIH