

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

# Subversiones

REVISTA DE INVESTIGACIÓN

Roly Raúl Lázaro Cari  
Juan Pablo Mollo Torrico  
María Alejandra Fernández Mamani  
Carola Susy Tórrez Mérida  
Laura Trujillo Tapia  
Camila Alejandra Rojas Aquino  
Deysi Choque Ajhuacho  
Bryam Zuna Mamani  
Jhamel Fernanda Del Carpio Lázaro  
Michelle Brenda Castro Ramírez  
Marcelo Arancibia Guzmán  
Nivia Evelin Suarez Vega  
Ruth Lucy Catalán Colque  
Evangelio Muñoz Cardozo

**Coordinadores:**

**Eliana Pilar Cossio Coca**

**Daniel Alberto Bravo Torres**

**Año 9 - N° 11**

**Diciembre - 2025**

**ISSN: 2307-0374**

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

# Subversiones

## Revista de Investigación

### N°11

María Alejandra Fernández Mamani  
Carola Susy Tórrez Mérida  
Laura Trujillo Tapia  
Camila Alejandra Rojas Aquino  
Deysi Choque Ajhuacho  
Bryam Zuna Mamani  
Jhamel Fernanda Del Carpio Lázaro  
Michelle Brenda Castro Ramírez  
Marcelo Arancibia Guzmán  
Nivia Evelyn Suarez Vega  
Ruth Lucy Catalán Colque  
Juan Pablo Mollo Torrico  
Evangelio Muñoz Cardozo

**Coordinadores:**

Eliana Pilar Cossio Coca  
Daniel Alberto Bravo Torres

**Subversiones, Revista de Investigación  
Año 9, N°11, 2025**

© Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

© Editorial Humanidades

Plaza Sucre Campus Central

Teléfono: 4543013

Correo electrónico: iifhce@hum.umss.edu.bo

**Decano:** J. Gunnar Zapata Zurita

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

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

**Coordinadores/editores:**

Eliana Cossio Coca

Daniel Bravo Torres

**Comité Editorial:**

Gustavo Gottret, Pedro Plaza, Patricia Alandia, Ruth Quintanilla, Simón Yampara,

**Comité revisor:**

Anahí Vega Rojas, Beatriz Escalera, Bruno Andrade, Christian Gonzales, Cristofer Ortiz, Daniel Guzmán, Delicia Escalera, Edgar Valdez, Edith Gamboa, Emilia Hernández, Giancarla Antezana, Grisel Aguilar, Ivonne Nogales, Javier Colque, Jheyson Aguilar, José Camacho, Juan Carlos Rojas, Marina Arratia, Martin Colque, Mireya Sánchez, Nelson Tapia, Patricia Pessoa, Roberto Agreda, Rocío Zabaleta, Ruth Quintanilla, Silvia Zabalaga, Sonia Castro, Thamer Prieto, Vladimir Costas.

**Primera edición, 2025**

**Depósito Legal:** 2-3-104-09P.0

**ISSN:** 2307-0374

**Diseño de portada:** José Aguilar Aranibar

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

# Contenido

## PRIMERA SECCIÓN

### PSICOLOGÍA SOCIAL CLÍNICA Y SALUD MENTAL

Adherencia al Tar y Salud Mental en VIH: Revisión Sistemática

*Roly Raúl Lázaro Cari y Juan Pablo Mollo Torrico*.....8

Hacer Con Otros: Aproximaciones Sobre La Articulación Del Psicólogo Clínico Con Otras Disciplinas En El Abordaje De Varones

*María Alejandra Fernández Mamani*.....32

Importancia de las Estrategias Intersensoriales en la Intervención Neuropsicológica Infantil en Niños con TDAH Subtipo Inatento

*Carola Susy Tórrez Mérida*.....51

El Poder de Nombrar la Violencia: Disputas Conceptuales y Consecuencias Políticas

*Laura Trujillo Tapia* .....76

## SEGUNDA SECCIÓN

### CULTURA, COMUNICACIÓN Y ESTUDIOS SOCIALES

El Lugar del Otro en los Videojuegos: La Configuración Identitaria en Adolescentes Videojugadores

*Camila Alejandra Rojas Aquino*.....97

“Nuestros Animales Nos Crían” Saberes en la Crianza de Llamas como Epistemología Viva en el Ayllu Kimsa Cruz de la Marka Qaqachaka y su Aporte a una Educación Intercultural

*Deysi Choque Ajhuacho* .....123

El Stand Up Comedy como Recurso Crítico de la Realidad a Través del Desanclaje en Cochabamba <i>Bryam Zuna Mamani</i> .....	152
--	-----

Percepción y Conocimiento Estudiantil de Primero de Secundaria de la Unidad Educativa “CENDI” Sobre los Incendios Forestales en Bolivia <i>Jhamel Fernanda Del Carpio Lázaro</i> .....	175
---	-----

“De Víctimas a Agentes de Cambio. Empoderamiento Estudiantil en Trabajo Social Para la Prevención de la Violencia de Género” <i>Michelle Brenda Castro Ramírez</i> .....	202
---	-----

**TERCERA SECCIÓN**  
**EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD**

El Sistema de Créditos Universitarios: Tensiones Sobre su Implementación en la Carrera de Ciencias de la Educación (UMSS) <i>Marcelo Arancibia Guzmán</i> .....	227
--	-----

Análisis de las Habilidades Requeridas Para Profesionales de la Actividad Física y el Deporte en Cochabamba <i>Nivia Evelin Suarez Vega</i> .....	270
--	-----

Pueblos Indígenas Originarios de Bolivia, Actores Históricos Fundamentales de la Consolidación del Currículo Intercultural e Intracultural en el Sistema Educativo Plurinacional <i>Ruth Lucy Catalán Colque</i> .....	290
---	-----

Percepciones del Rol del Psicólogo en la Universidad <i>Juan Pablo Mollo Torrico y Evangelio Muñoz Cardozo</i> .....	332
---	-----

## **Presentación**

El Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón presenta con satisfacción la Revista Subversiones N° 11, una edición que renueva nuestra vocación por cultivar un pensamiento crítico, sensible y rigurosamente fundamentado. Este número reúne investigaciones que dialogan desde diferentes campos del conocimiento sin perder de vista una convicción compartida: comprender las realidades que habitamos es también una forma de transformarlas.

Las contribuciones que conforman esta edición abordan temas de profunda relevancia para el país y la región: las violencias y sus mutaciones contemporáneas; la salud mental como dimensión social ineludible; los desafíos que atraviesan los sistemas educativos; el lugar de la subjetividad juvenil en espacios digitales; la fuerza viva de los saberes comunitarios; las preguntas que interpelan a la práctica profesional, y las tensiones epistemológicas que marcan el quehacer investigativo. Cada artículo ofrece un recorrido reflexivo sustentado en marcos teóricos sólidos y metodologías cuidadosas, invitando a mirar con mayor agudeza los matices de procesos que, muchas veces, permanecen silenciados o poco comprendidos.

En este número se entrecruzan perspectivas provenientes del Trabajo Social, la Psicología, la Educación, la Neuropsicología, la Actividad Física y el Deporte, la Comunicación y los estudios sobre identidad, entre otras áreas. Esta convergencia no solo amplía los horizontes de análisis: también revela una apuesta por pensar de manera interdisciplinaria, por reconocer la complejidad del mundo social y por abrir espacios donde las preguntas puedan ser tan fértiles como las respuestas. La investigación, entendida como un gesto ético y al mismo tiempo intelectual, se despliega aquí con firmeza y delicadeza.

La publicación de Subversiones N° 11 es el resultado de un proceso editorial sostenido y riguroso. Cada trabajo pasó por evaluación de pares ciegos, asegurando consistencia conceptual, pertinencia metodológica y profundidad analítica. Expresamos nuestro sincero agradecimiento a las autoras y autores que han depositado en esta revista la responsabilidad de difundir sus hallazgos; a las y los evaluadores, quienes con su mirada crítica fortalecen la calidad de cada número; y al equipo editorial que acompaña con dedicación y oficio este proyecto académico.

Este número está atravesado por una doble sensibilidad: por un lado, la precisión técnica, necesaria para comprender fenómenos complejos con claridad y responsabilidad;

Y por otro, la dimensión humana, que reconoce que toda investigación es también un encuentro con historias, territorios, cuerpos y memorias. Desde ese equilibrio surge un lenguaje que no solo explica, sino que también ilumina; que no solo analiza, sino que invita a pensar lo común con mayor hondura.

Confiamos en que estas páginas inspiren nuevas búsquedas, acompañen el proceso formativo de estudiantes y docentes, y contribuyan a fortalecer una comunidad investigadora que dialoga, cuestiona y crea. Que este número sea una invitación a seguir pensando con profundidad y ternura crítica, a seguir abriendo caminos que permitan imaginar horizontes más justos y más atentos a la vida.

El Instituto de Investigaciones reafirma, con esta edición, su compromiso con el desarrollo científico y la construcción colectiva del conocimiento. A quienes nos leen, les extendemos la más cordial invitación a recorrer estas páginas con curiosidad, espíritu reflexivo y apertura.

**Coordinadores**

PRIMERA SECCIÓN  
PSICOLOGÍA SOCIAL  
CLÍNICA Y SALUD MENTAL

# Adherencia al Tar y Salud Mental en VIH: Revisión Sistemática

ART Adherence and Mental Health In HIV: A Review

Roly Raúl Lázaro Cari<sup>1</sup>

Juan Pablo Mollo Torrico<sup>2</sup>

*Recibido el 23.10.2025; Aceptado el 22-11-2025*

## Resumen

El estudio consiste en una revisión sistemática, se centra en el estudio de la relación entre el cumplimiento del tratamiento antirretroviral (TAR) y la salud mental en personas con VIH. El estudio se apoya en 24 investigaciones prácticas desarrolladas desde 2005 a 2024. Los datos revelan que el incumplimiento del TAR eleva el riesgo de depresión (entre un 26% y un 37% adicional) y estrés postraumático. Este impacto resulta más evidente en grupos vulnerables de América latina y África, donde las dificultades del entorno lo intensifican. La revisión también identifica tres mecanismos clave: 1) el impacto psicológico del diagnóstico, 2) los efectos secundarios de los medicamentos y 3) las barreras estructurales en sistemas de salud. Concluimos proponiendo un modelo integrado de atención que combine seguimiento clínico riguroso con intervenciones psicosociales adaptadas culturalmente. La metodología incluyó la revisión exhaustiva en bases de datos tales como Scopus PubMed, SciELO y web of Science, aplicando las directrices PRISMA para mantener la claridad y la solidez en el procedimiento.

**Palabras claves:** adherencia terapéutica, salud mental, VIH, antirretroviral, depresión, ansiedad

---

1 Magister Scientiarum (M.Sc.) en Administración y Gestión Educativa, Personal Colaborador Universidad Privada Franz Tamayo – UNIFRANZ Cochabamba – Bolivia; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2565-7415>

2 Doctor en Psicología, Investigador (invitado) adscrito al instituto de investigaciones de la FHCE de Universidad Mayor de San Simón; Bilbao-España; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3709-0631>

## **Abstract**

This systematic review analyzes the relationship between antiretroviral therapy (ART) adherence and mental health in people living with HIV, based on 24 empirical studies (2005–2024). The results show that nonadherence is associated with higher levels of depression (26–37%), anxiety (18–37%), and post-traumatic stress, particularly in vulnerable populations in Latin America and Africa. The review also identifies three key mechanisms: 1) the psychological impact of the diagnosis, 2) medication side effects, and 3) structural barriers in health systems. We conclude by proposing an integrated care model that combines rigorous clinical follow-up with culturally tailored psychosocial interventions. The methodology included systematic searches in Scopus, PubMed, SciElo, and Web of Science, following Prisma criteria to ensure methodological validity and transparency in study selection.

**Keywords:** Therapeutic adherence, mental health, HIV, antiretroviral, depression, anxiety

## **Introducción**

### ***Virus de Inmunodeficiencia Humana***

Los datos que maneja ONUSIDA en su informe del 2021, junto con los de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), reportan un panorama alentador: tanto las infecciones recientes por VIH como las muertes relacionadas al sida están bajando de forma sostenida con los años. Si miramos atrás, en 2014 la situación era distinta; ONUSIDA registraba unos dos millones de casos nuevos. Y las muertes por VIH ese año llegaban a 1,2 millones, tal como lo consigna el reporte de la OMS de 2022. Avancemos a 2020 y ya hablamos de solo 680.000 fallecidos por causas relacionadas con el sida, una baja que demuestra cómo esta plaga va perdiendo fuerza paso a paso (OMS, 2022).

En paralelo, los informes de la OMS (2016) abordan directamente el diagnóstico del VIH, el manejo con antirretrovirales (ARV) para tratarlo y reducir los contagios en la rutina de las personas afectadas. Lo que más resalta es su énfasis en poner manos a la obra con los ARV apenas sale el resultado positivo, sin reparar en si la enfermedad está en fase inicial o avanzada, como lo reafirman en la actualización del 2022. Eso sí, estos saltos adelante no vienen solos; traen a cuestras problemas frescos, como asegurar

que los pacientes sigan el tratamiento al pie de la letra y cómo eso afecta con su equilibrio emocional

## **Sustentación teórica**

### ***Adherencia al Tratamiento Antirretroviral***

La adherencia al tratamiento antirretroviral, que se abrevia como TAR, se define con exactitud como “la capacidad del paciente de implicarse correctamente en la elección, inicio y control del tratamiento antirretroviral (TAR) que permita continuar el cumplimiento riguroso del mismo con el objetivo de conseguir una adecuada supresión de la replicación viral” (ONUSIDA, 2021). Al observar casos reales en entornos clínicos, queda claro que este proceso revela una complejidad que merece un análisis cuidadoso, ya que descansa en una serie de factores interconectados que se desarrollan en fases decisivas: desde la aceptación genuina del diagnóstico, hasta la comprensión cabal de por qué es crucial seguir el plan con rigor absoluto, el mantenimiento de la determinación a lo largo del tiempo, la creación de hábitos cotidianos que lo integren sin esfuerzo en la rutina diaria y, por encima de todo, la habilidad para detectar y superar los obstáculos que, tarde o temprano, terminan por aparecer. La consecución plena de este marco va más allá de una mera inclinación pasajera o una actitud indefinida; postula un compromiso absoluto, una disposición auténtica y una arquitectura inicial que ataje cualquier imprevisto. Asimismo, se torna esencial el arsenal de instrumentos que propicien el manejo de las eventualidades propias, alineándose con las reflexiones expuestas por Knobel et al. (2005).

A pesar de los avances en la lucha contra el VIH, la adherencia sostenida al TAR sigue siendo un desafío para los sistemas de salud pública a nivel global. Según la OMS (2022), en 2014, alrededor de 37 millones de personas vivían con VIH sida en el mundo. Aun con los adelantos significativos en la confrontación de la infección por VIH, la lealtad perdurable al TAR se perfila como un desafío enraizado para los aparatos de salud pública en el panorama global. Las proyecciones de la OMS (2022) establecen que, al término de 2014, cerca de 37 millones de personas mantenían la coexistencia con el VIH en el mundo, de las cuales aproximadamente 17 millones seguían sin conocimiento de su condición y, en tanto que 28.2 millones habían integrado la terapia antirretroviral correspondiente a un 77% de cobertura, perduran notables vacíos que exigen acciones urgentes.

Dentro de los ámbitos hospitalarios focalizados en esta colectividad, la distribución de estos principios activos se impone como una obligación perpetua, no obstante, las restricciones impuestas por los cuantiosos egresos atados a su elaboración y red de aprovisionamiento. En su fundamento, tales entidades actúan para restringir el avance del virus (VIH-SIDA) en el plano fisiológico. Destaca particularmente la inequidad en países de escasos recursos especialmente en extensas áreas de África, Asia y América Latina, donde la ocurrencia del VIH se expande con prontitud, que confrontan el acceso más exiguo a estos soportes, elevando por ende su exposición a desórdenes en la estabilidad emocional, según lo han consignado Almanza y Gómez (2017).

### ***Salud mental***

La Organización Mundial de la Salud (OMS) describe la salud mental de una forma muy completa: no es solo no tener enfermedades o problemas, sino un estado en el que te sientes bien en todos los aspectos físico, mental y social (OMS, 2022). Esto nos dice algo importante: la salud mental va mucho más allá de evitar trastornos o discapacidades; incluye todo lo que nos hace personas plenas y conectadas con los demás. Para aquellos individuos que enfrentan la convivencia con el VIH/SIDA, este ámbito de la salud se manifiesta como un fenómeno en continua metamorfosis. Sin embargo, una proporción considerable de estas personas prescinde de la solicitud de asistencia para contrarrestar las repercusiones psicológicas asociadas a su diagnóstico, y con frecuencia pasa por alto la forma en que tales dificultades mentales repercuten en su rutina diaria. En este panorama, Mental Health América, posicionada como la institución pionera en el dominio de la salud mental, ejerce un rol esencial al impulsar acciones destinadas a paliar estas deficiencias, con el fin último de propiciar un acceso paritario y de excelencia a los recursos especializados en salud mental para la totalidad de la población.

Uno de los retos más formidables radica en la insuficiente adherencia a los protocolos medicamentosos o en su aplicación errónea, lo que puede precipitar secuelas como olvidos reiterados, un padecimiento corporal incesante y turbulencias emocionales de envergadura (Peñarrieta et al., 2017). De ahí que la presencia de los psicólogos en los centros hospitalarios revista una importancia suprema, en particular cuando estos expertos se articulan con colegas de otras disciplinas sanitarias en un marco de colaboración interdisciplinaria.

La salud mental sobrepasa con creces la mera inexistencia de desórdenes psíquicos: La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Entre sus pilares conceptuales figuran el bienestar subjetivo, la autonomía individual, la maestría en el desempeño de funciones, la interconexión entre generaciones y la valoración cabal de las competencias para un florecimiento intelectual y afectivo. Asimismo, se ha caracterizado como un equilibrio óptimo mediante el cual las personas discernen sus destrezas intrínsecas, abordan con fortaleza las tensiones ordinarias de la existencia, ejecutan sus actividades con eficiencia y satisfacción, y enriquecen el entramado comunitario con sus aportes (OMS, 2004).

## **Metodología**

En el presente trabajo, se utilizó un diseño de investigación que revisa información ya publicada para responder a nuestras preguntas. Incluimos artículos que estudian cómo las personas con VIH siguen su tratamiento con antirretrovirales y cómo esto afecta su salud mental en todo el mundo. Los artículos seleccionados abarcan desde el año 2005 hasta la actualidad y están escritos en inglés y en español. Para encontrar estudios relevantes, se buscó cuidadosamente en las bases de datos de Scielo, Scopus, Pubmed y WebOfScience.

El análisis se centró en personas de cualquier edad y género diagnosticadas con VIH que reciben terapia antirretroviral. La selección de materiales incluyó investigaciones sobre la adherencia al régimen terapéutico y su relación con la salud mental. Para ello, se consideraron publicaciones aparecidas entre 2005 y 2024, un marco que permite captar el desarrollo de los trabajos académicos en esta materia durante un arco de casi 20 años, siendo así que se excluyeron los trabajos que solo analizaban adherencia a los antirretrovirales.

Al extenderse a lo largo de dos décadas, esta aproximación facilita un escrutinio detallado de los textos existentes de los medicamentos antirretrovirales y sus repercusiones en el ámbito psíquico. Tal amplitud cronológica contribuye a delinear evoluciones y pautas en el corpus investigativo. El procedimiento adoptado fue el de una revisión sistemática, que implicó el cotejo y la valoración de un amplio espectro de aportes científicos con el objeto de forjar una interpretación cabal y reflexiva del

modo en que la adherencia terapéutica repercute en la salud mental. Dicha metodología se revela especialmente fructífera al momento de discernir regularidades y nexos entre la diversidad de contribuciones revisadas.

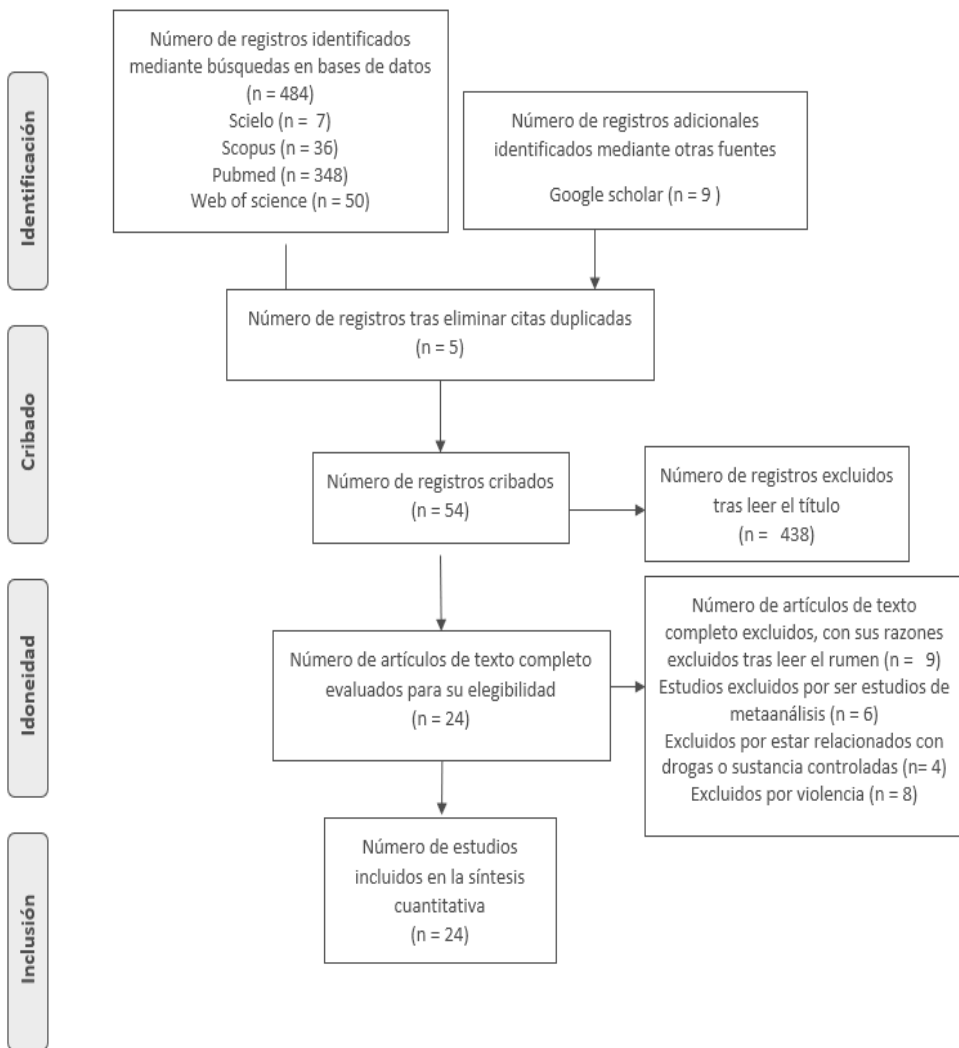
El enfoque metodológico empleado en la presente investigación combina elementos cualitativos y cuantitativos, ya que revisamos y analizamos datos de estudios publicados en la literatura científica. Este enfoque une la precisión de una revisión sistemática con el análisis profundo de estudios cualitativos y cuantitativos.

Para la búsqueda, utilizamos términos como: VIH, adherencia, antirretrovirales, salud mental, depresión y ansiedad. Seleccionamos artículos que tienen como objetivo principal aportar datos sobre la adherencia a los antirretrovirales en personas con VIH y su efecto en la salud mental. Debido a la falta de teoría en esta área, decidimos incluir estudios sobre niños, adolescentes y adultos. Excluimos otros trabajos que, aunque contenían algunos datos de adherencia, también analizaban enfermedades relacionadas con el VIH pero no la variable de salud mental, centrándose principalmente en evaluar variables relacionadas con el VIH y el consumo de sustancias. También se excluyeron los artículos que hablaban de la falta de adherencia o motivación para seguir el tratamiento.

Finalmente, las razones para la exclusión de estudios, conforme a los criterios de Moher et al. (2009), se presentan en la Figura 1. Se priorizó la inclusión de investigaciones empíricas con una metodología claramente descrita, excluyéndose aquellos trabajos que no detallaban adecuadamente su método. Asimismo, se descartaron estudios que abordaban el tratamiento antirretroviral en combinación con variables como el consumo de sustancias ilícitas o alcohol, así como revisiones narrativas y metaanálisis. El objetivo central de este trabajo es analizar la influencia del tratamiento antirretroviral en la salud mental.

**Figura 1**

Diagrama de figura de prisma en cuatro niveles



## **Resultados**

Los análisis de los trabajos examinados indican que las personas con un elevado grado de cumplimiento del régimen de terapia antirretroviral (TAR) manifiestan ventajas tanto en el plano físico como en el emocional. En términos generales, tales personas perciben un menor peso en el seguimiento de su rutina terapéutica, experimentan un mayor sentido de autonomía y exhiben tasas reducidas de ansiedad y depresión. Asimismo, demuestran un reforzado dominio sobre sus hábitos, una disminución en los niveles de tensión y una percepción más intensa de respaldo proveniente de su entorno familiar y social. Tales hallazgos se alinean con contribuciones anteriores, tales como las de Ruiz-Pérez et al. (2006) y Ruiz, Enriquez y Hoyos (2009), que subrayan cómo el cumplimiento terapéutico se asocia con una elevación en la calidad de vida global.

En una investigación llevada a cabo por Varela y Galdames (2014), el 83,9% de los participantes con adherencia reportaron un estado óptimo tanto en su condición física como mental, junto con el acatamiento sistemático de la dosificación medicamentosa. De modo análogo, Elsayed et al. (2021) observaron que los adherentes presentan un mayor equilibrio integral y una gestión más eficaz de su plan terapéutico, tal como se detalla en la Tabla 1. Por el contrario, aquellos que exhiben un seguimiento insuficiente del TAR suelen declarar una satisfacción vital más baja y un incremento en el desequilibrio afectivo. Investigaciones como las de Almanza y Gómez (2017), Smith y Cook (2019) y Ventura et al. (2007) han documentado que los no adherentes confrontan obstáculos de índole emocional y cognitiva que obstaculizan el seguimiento de las prescripciones clínicas. En particular, la coexistencia de alteraciones en la salud mental emerge como un impedimento primordial para la adherencia. Smith et al. (2016) apuntaron que los individuos afectados por desórdenes psíquicos, como la depresión, enfrentan un riesgo mayor de incumplimiento del TAR, lo cual a su vez agrava tanto su estado físico como emocional.

Los indicios de depresión se erigen como un elemento determinante en el fracaso de la adherencia al TAR. En la exploración de Smith y Cook (2019), el 26% de los sujetos presentaron síntomas depresivos intensos, en tanto que el 12% registraron episodios suicidas o acciones de auto daño. Dichos grados elevados de turbulencia interna se correlacionaron con un menor acatamiento terapéutico, lo que sugiere una interdependencia mutua entre

el cuadro depresivo y el cumplimiento. Adicionalmente, se constató que las alteraciones conductuales combinadas con la depresión configuran predictores sustanciales del abandono del régimen antirretroviral. En sintonía con ello, Varela y Galdames (2014) también consignaron que las personas con padecimientos mentales hallan mayores obstáculos para ajustarse a los protocolos de intervención.

**Tabla 1**

Estudio que explora la adherencia a los antirretrovirales y su efecto en la salud mental

Autores/as (Año)	Lugar, mues- tra, grado y/o (edad)	Objetivos	Resultados TAR
Martín, Hernández y Carroble (2005)	España N = 100 VIH más de 18 años	Explorar la relación entre la adhesión al tratamiento antirre- troviral y algunas variables psicológi- cas.	- Los pacientes adherentes re- portaron un menor esfuerzo para seguir el tratamiento, se sentían más capaces de hacer- lo, informaban menores nive- les de ansiedad y depresión, más capacidad de autocontrol, menor estrés, y más apoyo de familia y amigos
Ruiz-Pérez et al. (2005)	España N = 320	Analizar la relación entre MOS-HIV y parámetros clínicos y con pacientes en tratamiento antirre- troviral	- El 88,1% fue considerado ad- herente al tratamiento - Los pacientes clasificados como adherentes al tratamien- to antirretroviral mostraron una mejor calidad de vida.
Ventura Cerdá et al. (2007)	España N = 234 más de 18 años	Analizar las carac- terísticas clínicas de los pacientes con tratamiento antirre- troviral	- El 47,3% se mostró adherente - Las personas no adherentes, tienen menor satisfacción con la vida.

Alvis, De Coll, Chumbimune, Díaz, Díaz y Reyes (2009)	Perú N = 465 más de 18 años	Determinar la prevalencia y los factores asociados a la no adherencia al Targa en adultos infectados con el VIH-sida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El 35,9% de los encuestados resultó ser no adherente</li> <li>- Los hombres son más no adherentes, mujeres. Las personas no adherentes tienen apoyo social bajo, baja calidad de vida. La depresión y el estrés están asociados al incumplimiento en el tratamiento</li> </ul>
Peñarrieta et al. (2009)	Tamaulipas-México N = 117 personas (13-73 años)	Identificar los factores que intervienen en personas adscritas al programa de VIH	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La no adherencia fue del 50% y el 48% en los últimos cuatro días y cuatro semanas. Las razones para no tomar la medicación en los últimos cuatro días: el olvido 35%, evitar los efectos desagradables 23%, y no tener los medicamentos al alcance inmediato (38%)</li> </ul>
Ruiz, Enríquez y Hoyos (2009)	Cali-Colombia N = 1 varón, 5 mujeres	Determinar el grado de adherencia al tratamiento en niños con VIH	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El nivel de adherencia es de más de 95%</li> <li>- La adherencia no afecta al estado emocional.</li> </ul>
Arrivillaga y Salcedo (2012)	Cali-Colombia N = 36 mujeres 18 años para adelante	Analizar los mecanismos psicológicos y comportamientos resultantes de adherencia en VIH SIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las mujeres tuvieron el impacto inicial de desconcierto, rabia y tristeza, pero prontamente se ajustaron y decidieron afrontar el tratamiento.</li> <li>- El contar con una persona significativa en su vida posibilita una mejor adherencia. metas personales y familiares.</li> </ul>
Hernández-Gómez et al. (2012)	México N = 62 más de 18 años	Conocer la adherencia al tratamiento antirretroviral en pacientes con VIH	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El 90.3% de la muestra se adhiere al tratamiento antirretroviral</li> <li>- 83.9% respondió que sí se sintió bien física o psicológicamente, consumió los medicamentos todos los días</li> </ul>

Whetten (2013)	Tanzania- Kilimanjaro N = 468	Comprender el efecto de las experiencias psicosociales y salud mental en la adherencia al TAR	- los que tenían una adherencia incompleta presentaban una mayor gravedad de los síntomas depresivos severidad de los síntomas depresivos y trastorno de estrés postraumático (TEPT)
Varela y Galdames (2014)	Chile N = 119	Evaluar los síntomas depresivos y problemas de adhesión a TARV, en pacientes con VIH/SIDA	- El 68% de los pacientes refirió tener problemas de adherencia al TARGA - Los pacientes con síntomas depresivos moderados-graves tienen mayor riesgo de tener problemas de adherencia en comparación con los pacientes con leve a sin síntomas depresivos.
Pacífico y Gutiérrez (2015)	Perú-Lima N = 364 (18-65 años)	Diferenciar la medicación y adherencia al tratamiento antirretroviral en pacientes con VIH/SIDA	- No adherente al tratamiento 48,1% - Las personas adherentes tienen alta satisfacción con la vida - Las mujeres no adherentes las mujeres tienen menor satisfacción con la vida
Wroe et al. (2015)	Burera-Ruanda N = 292	Examinar la asociación entre la depresión y la adherencia al TAR.	- El 11% estaban deprimidos. La depresión se asoció significativamente con interrupciones de tratamiento de dos días. La atención del VIH puede conducir a mejoras en la salud mental y la adherencia.
Smith et al. (2016)	Ruanda N =193 (10-17 años)	Describir la adherencia al TAR y los problemas de salud mental entre los jóvenes que viven con VIH	- El 37 % de los jóvenes rechazaron el TAR en el último mes. Un alto nivel de síntomas depresivos (26%) y el intento de autolesionarse o quitarse la vida (12%) fue observado en esta población de jóvenes que viven con el VIH. La falta de adherencia se asoció significativamente con algunos resultados de salud mental, incluidos problemas de conducta y depresión

Almanza y Gómez (2017)	México Tamaulipas N = 10 mujeres (21-61 años)	Conocer las acciones vinculadas con el cuidado de sí misma y con las de su vida con el tratamiento	- La falta de adherencia son el olvido, el malestar físico, el malestar emocional. En el caso de la adherencia no farmacológica, se identificaron barreras personales y contextuales en diversas áreas una barrera importante para la adherencia, que se relaciona principalmente con la no adherencia de tipo intencional, fue el malestar emocional.
Pokhrel et al. (2018)	Nepal N = 682 participantes	Examinar el impacto de la intervención en la salud mental y la adherencia a la terapia antirretroviral	- seguimiento de seis meses, 144 (22,0%) tenían síntomas depresivos, 76 (11,6%) tenían ansiedad, 81 (12,4%) consumían sustancias.
Berheto et al. (2018).	Ethiopia N= 8009	Examinar si esta formación ha mejorado la retención de los pacientes en la atención.	- La incidencia de deserción fue de 6,5 - Los clientes que asisten al servicio de salud mental permanecen en el tratamiento a comparación de los clientes no expuestos el riesgo de abandono en el grupo no expuesto fue un 20% mayor que en el grupo expuesto.
Pokhrel et al. (2019)	Nepal N = 682 participantes	Obtener una adherencia óptima	- En cuanto a los trastornos de salud mental - El 28% (n = 92) declaró tener síntomas depresivos, - El 18,3% (n = 60) tenía ansiedad y la puntuación media de estrés era de 16,5 (SD = 6,9). que el 29,3% no cumplía con el tratamiento antirretroviral
Da, Li, Qiao, Zhou y Shen (2019).	China N=2987	Examinar la relación entre ART y la salud mental entre las PVVIH en China.	- El 6,7% tenían mala adherencia. El TAR puede ejercer efectos tanto positivos como negativos sobre la salud mental,

Smith y Cook (2020).	EE. UU Denver, Colorado  N = 87  N = 41  (18-81 años)	Reducir la morbilidad y la mortalidad, y mejorar calidad de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las personas con VIH con problemas de salud mental, tienen un factor estresante que afecta al tratamiento antirretroviral</li> <li>- Las personas con VIH sin problemas de salud mental, mantienen el tratamiento antirretroviral. El apoyo social y el tener un trabajo pueden ser útil para mantener el TAR</li> </ul>
Elsayed, O'Connor, Leyritana, Salvana y Cox, (2021).	Manila = Filipinas  N= 342 participantes	La depresión influye negativamente en la adherencia al tratamiento antirretroviral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La falta de adherencia fue del 12,4% con (65%) de los adherentes informaron de una adherencia del 100% en los 30 días anteriores. La prevalencia de la depresión fue del 21,8% y de ansiedad 37,3%</li> </ul>
Goma, Papazisis, Papakonsstantinou, y Karakioulakis, (2021).	Grecia  N = 112 personas cero positivas	Evaluar el estado de salud mental de las personas que viven con el VIH, registrar la adherencia a la terapia antirretroviral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El 58,93% de los pacientes no cumplían el tratamiento antirretroviral. Un 10,7% de los pacientes experimentó una depresión clínica marginal, un 10,7% experimentó un nivel moderado el 2,7% presentaba niveles de depresión graves o muy graves.</li> </ul>
Parro-Torres et al. (2021)	España  N = 125  N = 46 casos  N = 79 = control	Determinar la influencia de los trastornos mentales en la adherencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la depresión y el psicoticismo se asociaron con una probabilidad casi seis veces mayor de no adherencia</li> </ul>
Peña et al. (2021)	España  N = 86 mujeres  (20-65 años)	Determinar el grado de adherencia manifestada en un grupo de mujeres con VIH/Sida, con TAR.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los factores determinantes de la no adherencia son el grado académico, edad, ingresos, así como factores personales, interpersonales como el apoyo sociofamiliar, estigma percibido y autoestigma y factores relativos a la enfermedad y tratamiento.</li> </ul>

---

Vargas Galindo et al. (2024)	España N = 276	Identificar los factores de riesgo asociados a la mala adherencia a la terapia antirretroviral en pacientes con el virus de inmunodeficiencia humana.	- La depresión, el uso del esquema de terapia antirretroviral alternativo, la presencia de efectos secundarios a terapia antirretroviral y el cambio en la adherencia durante el estado de emergencia aumentan el riesgo de mala adherencia a la terapia antirretroviral.
------------------------------	-------------------	---	---

---

**Nota.** Elaboración Propia

La investigación de Whetten (2013) aporta un enfoque complementario al vincular el incumplimiento terapéutico con el trastorno de estrés postraumático, una condición que puede manifestarse en personas con antecedentes de vivencias adversas. En esta línea, Da W. et al. (2020) plantean que el abandono del régimen antirretroviral genera repercusiones tanto perjudiciales como beneficiosas en el equilibrio psíquico, en función de elementos situacionales y del perfil clínico del individuo. No obstante, cabe resaltar que las alteraciones psíquicas, en particular la depresión, constituyen un predictor relevante de la inobservancia al plan de intervención.

Respecto a la intensidad de los indicios depresivos, contribuciones como las de Martín y Hernández (2005) y Ruiz-Pérez et al. (2006) han evidenciado que los afectados por manifestaciones depresivas de grado medio a alto hallan mayores obstáculos para el acatamiento terapéutico, en contraste con aquellos que exhiben signos leves o ausentes. En paralelo, los estudios de Goma et al. (2021) y Parro-Torres (2021) han establecido una correlación directa entre el incumplimiento y el incremento de la depresión, sin aludir de manera explícita a otras patologías mentales.

Adicionalmente, las perturbaciones en el ámbito psíquico no solo inciden en el seguimiento inmediato del régimen, sino que también generan impedimentos colaterales que entorpecen la ejecución óptima de la terapia. Blashill et al. (2011) llevaron a cabo una iniciativa vanguardista al implementar la primera medida psicosocial sustentada en datos empíricos para abordar la depresión junto con otros condicionantes psicosociales, tales como la inquietud, el trauma residual y la disconformidad con la imagen corporal. Según esta propuesta, tal estrategia holística se asocia de cerca con avances en el cumplimiento del tratamiento y, consecuentemente, con un elevamiento en el nivel de existencia de los implicados.

El acatamiento al esquema antirretroviral representa un elemento esencial no solo para la contención somática de la infección por VIH, sino también para el sostén del estado anímico de los afectados. La depresión, la inquietud y la tensión configuran determinantes psicosociales que repercuten de forma adversa en la aptitud de los individuos para sostener su itinerario terapéutico. Las acciones psicosociales orientadas a mitigar tales afecciones resultan indispensables para potenciar tanto el seguimiento del tratamiento como el grado de realización vital en las personas con VIH. Ello resalta la imperiosa adopción de una visión integradora que trascienda las dimensiones corporales de la dolencia y abarque el soporte afectivo y cognitivo de los implicados.

Los pacientes con indicios depresivos de intensidad media a elevada experimentan complicaciones en el cumplimiento terapéutico, a diferencia de aquellos con manifestaciones leves o inexistentes, lo que eleva su vulnerabilidad (Martín y Hernández, 2005; Ruiz-Pérez, 2006). Por su parte, ciertas investigaciones se limitaron a constatar la asociación entre el abandono del tratamiento y un agravamiento de la depresión (Goma, Papazisis, Papakonstantinou y Karakioulakis, 2021; Parro-Torres, 2021).

## **Discusión**

Las alteraciones en la salud mental obstaculizan el seguimiento del tratamiento antirretroviral; para su eficacia, es esencial detectar a los pacientes con afecciones graves y comunes, a fin de someterlos a evaluaciones que permitan aplicar el soporte y el monitoreo requerido (Nel y Kagee, 2011). Existe una clara inquietud colectiva ante la ausencia de acuerdo y reconocimiento sobre la influencia de la adherencia a los antirretrovirales en el equilibrio anímico. En este escenario, la intervención de especialistas en psicología o psiquiatría adquiere un rol decisivo, sobre todo cuando el incumplimiento surge de complicaciones concomitantes frecuentes en estos casos, como la depresión o la ansiedad (Goma et al., 2021; Knobel, 2005; Uthman, Magidson, Safren y Nacheva, 2014; Wykowski et al., 2019).

Las contribuciones de Wood et al. (2018) junto con las de Méndez et al. (2021) ponen de manifiesto el valor de las medidas combinadas que atienden simultáneamente las dimensiones somática y psíquica en quienes padecen VIH. Wood y colegas (2018) constataron que la asistencia a domicilio dirigida por equipo de enfermería eleva de manera notable la permanencia

en el régimen antirretroviral, gracias a un acompañamiento más directo y al alcance. Por su parte, Méndez et al. (2021) evidenciaron que las acciones enfocadas en la depresión generan avances no solo en el estado afectivo, sino también en el acatamiento terapéutico y en los indicadores clínicos vinculados al VIH. Ambas investigaciones resaltan el peso de las estrategias multiprofesionales y de base comunitaria, que incorporan el sustento emocional, el control individualizado y la atención al ámbito psíquico como pilares para robustecer el cumplimiento y elevar el nivel de existencia en este grupo.

Los resultados de Pacífico y Gutiérrez (2015) revelan una alarmante tasa de inobservancia al tratamiento antirretroviral, que afecta al 48,1% de los participantes analizados. Estos datos analizados indican que alrededor del 50% de los afectados por VIH se ven confrontados a una progresión más acelerada de la dolencia, unida a un deterioro significativo en sus condiciones corporales y afectivas. De igual modo, se evidencia un nexo directo entre el respeto al plan de medicación y el índice de cumplimiento personal: aquellos que lo mantienen de forma sostenida el tratamiento manifiestan un mayor grado subjetivo. Tal conexión enfatiza el lugar del factor psíquico en la conducción clínica del VIH. En concreto, el análisis también advierte que las mujeres con incumplimiento exhiben un bienestar vital notablemente inferior, posiblemente ligado a condicionantes de género, responsabilidades asistenciales, estigmatización o disparidades sistémicas que merman su existencia y su constancia terapéutica. Estos datos impulsan la creación de medidas adaptadas por sexo y orientadas al equilibrio global, con el fin de optimizar tanto el seguimiento como el tono emocional en los afectados por VIH.

Asimismo, la colaboración de enfermeras especializadas en psiquiatría con individuos de alteraciones mentales, mediante visitas domiciliarias, contribuyó a atenuar los signos depresivos. Tal soporte psicológico en el hogar incidió en la reducción del estigma asociado al VIH, en la atenuación de las inquietudes y en el mejoramiento del desempeño corporal (Wood, Zani, Esterhuizen y Young, 2018). La pesquisa de Méndez ilustra que los receptores de terapia cognitivo-conductual registraron mayores progresos en el cumplimiento del antirretroviral y una menor intensidad de síntomas depresivos (Méndez, Mayo y Safren, 2021).

En los 2 años recientes, se ha documentado la primera acción psicosocial fundamentada en evidencia para contrarrestar la depresión, integrada con orientaciones para el cumplimiento y dirigida a otras complicaciones psicosociales como la ansiedad, el trauma persistente y la inconformidad con la figura corporal, todas ellas vinculadas a una existencia de menor calidad (Blashill, Perry y Safren, 2011).

Por tanto, el Ministerio de Salud y Bienestar Familiar de India ha de fijar el esquema antirretroviral e implementar acciones para elevar el acatamiento. Convendría elaborar planes que aborden el estado psíquico de las comunidades con VIH, considerando la carencia de expertos en salud mental (Chakraborty, Hershow, Qato, Stayner y Dworkin, 2020).

Las observaciones de Vargas Galindo et al. (2024) demuestran que múltiples elementos clínicos y ambientales repercuten de modo adverso en el seguimiento de la terapia antirretroviral. Los indicios depresivos, el empleo de regímenes alternativos, las reacciones indeseadas del fármaco y las variaciones en el acatamiento durante emergencias sanitarias se erigen como agravantes del riesgo de inobservancia. Tales conclusiones acentúan la relevancia de un manejo polifacético del VIH que asegure la constancia del plan farmacológico, el respaldo anímico y el control estrecho en escenarios de turbulencia o alteración del sistema de salud.

Los resultados de Arrivillaga y Salcedo (2012) resaltan el peso del manejo afectivo y del sustento relacional en el acatamiento al tratamiento antirretroviral entre mujeres con VIH. Aunque el anuncio diagnóstico provoca un shock anímico marcado por confusión, ira y pena, numerosas mujeres reinterpretan su vivencia y asumen el régimen como un mecanismo de adaptación eficaz. Este ajuste se fortalece en gran medida por la cercanía de figuras clave como cónyuges, parientes o amigos, que no solo ofrecen contención emocional, sino que también impulsan la determinación para persistir, particularmente cuando se involucran aspiraciones personales o familiares. De este modo, el cumplimiento trasciende el plano médico y se enraíza en los lazos sentimentales y en el significado que los individuos otorgan a su trayectoria vital. Estas conclusiones avalan el diseño de intervenciones que integren aspectos individuales y grupales, fomentando círculos de ayuda y tácticas de resolución positiva desde el instante del diagnóstico.

Las determinantes del acatamiento al TAR han de examinarse en su interconexión integral. Si bien el uso de estupefacientes y ciertas afecciones psíquicas severas se ligan a un peor seguimiento, persisten numerosos aspectos que demandan mayor elucidación para elaborar tácticas precisas que allanen el camino terapéutico. La corrección de las dolencias anímicas y la ampliación del acceso a las terapias pueden propiciar un mejor acatamiento al tratamiento antirretroviral (Parro-Torres et al., 2021).

## **Conclusiones**

Las personas diagnosticadas con el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) que inician un régimen de terapia antirretroviral (TAR) suelen confrontar obstáculos notables que comprometen su constancia en el seguimiento. Una proporción considerable de estos pacientes interrumpe el tratamiento por ausencia de respaldo familiar contemporáneo, así como por padecimientos somáticos y anímicos, entre los que destacan sensaciones subjetivas que precipitan cuadros de inquietud y melancolía. El abandono del TAR en afectados por VIH/SIDA repercute de manera adversa en su equilibrio psíquico, al potenciar la melancolía, la tensión y la aprensión.

Las conclusiones de Pokhrel y colegas (2018, 2019) demuestran una relación clara entre las perturbaciones en el ámbito anímico y la inobservancia del esquema antirretroviral. Durante un monitoreo de seis meses, el 22% de los implicados exhibió indicios melancólicos, mientras que el 11,6% reveló aprensión. En una indagación subsiguiente, el 28% consignó signos melancólicos, el 18,3% aprensión y un promedio elevado de tensión. De forma alarmante, el 29,3% de los consultados no respetaba cabalmente el protocolo antirretroviral. Tales constataciones acentúan la relevancia de integrar las alteraciones afectivas en las tácticas destinadas a optimizar el acatamiento terapéutico, lo que resalta la imperiosa inclusión de medidas psicológicas especializadas en el marco asistencial para quienes conviven con el VIH.

Los resultados de Berheto et al. (2018) evidencian que el soporte en el dominio psíquico incide de modo decisivo en la retención de los afectados por VIH dentro del itinerario antirretroviral. Con una tasa de deserción del 6,5%, se registró que los que recurrieron a tales servicios manifestaron una persistencia terapéutica superior a la de quienes carecieron de ellos. En efecto, el peligro de interrupción en el sector no atendido ascendió un 20%,

lo cual evidencia el efecto benéfico de un enfoque holístico al estado anímico en el mantenimiento del tratamiento. Estas evidencias impulsan la inserción rutinaria de recursos psicológicos en las iniciativas de atención al VIH, como mecanismo probado para elevar la permanencia en el proceso asistencial y los indicadores clínicos.

Los afectados por VIH frecuentemente padecen desórdenes psíquicos tales como melancolía, aprensión y secuelas de trauma. Estos emergen tanto de la propia infección como del rechazo social, la marginación y el encierro que suelen padecer. En la actualidad, más de 36 millones de personas en el planeta conviven con el VIH; aunque los fármacos antirretrovirales inhiben su diseminación y prolongan la existencia, un sector significativo halla complejidades para sostener su dosificación (Da W. et al., 2021). Facilitar el acatamiento en los implicados no solo eleva su existencia cotidiana, sino que también mitiga las cifras de contagio y fortalece su condición anímica. Se constata, por una parte, que la inobservancia del TAR genera en los pacientes un incremento de aprensión, melancolía y tensión; por otra, surge la urgencia de explorar, en investigaciones venideras, el cumplimiento y su incidencia en el equilibrio psíquico en entornos hospitalarios públicos o privados. Adicionalmente, merecen atención elementos determinantes del abandono, como el nivel educativo, la edad, los recursos económicos, junto con condicionantes individuales, relacionales tales como el sustento sociofamiliar, el descrédito percibido y la auto descalificación y aspectos vinculados a la patología y al fármaco (Sánchez Peña et al., 2021).

En el marco del esquema antirretroviral, el cumplimiento configura un pilar esencial para el logro de la intervención en quienes conviven con el VIH. De acuerdo con los datos examinados, el 35,9% de los interrogados registró inobservancia al protocolo, lo que denota una incidencia inquietante que menoscaba tanto el dominio clínico como el nivel de existencia (Alvis et al., 2012). Esta pauta se acentuó con mayor intensidad en varones que en mujeres, y se relacionó de forma significativa con elementos psicosociales y afectivos. En particular, los no acatantes declararon un sustento relacional deficiente y un grado bajo de existencia, además de indicios melancólicos y picos de tensión, los cuales la bibliografía reconoce como impedimentos primordiales para el respeto al itinerario farmacológico (Blashill et al., 2011; Uthman et al., 2014; Elsayed et al., 2021). Tales resultados enfatizan la conveniencia de fusionar acciones psicosociales y de atención anímica en el

control clínico de estos casos, con el propósito de potenciar el acatamiento y los logros sanitarios.

En épocas recientes, han surgido diversas publicaciones que indagan las variables pronosticadoras del acatamiento. Empero, persisten numerosas restricciones que obstaculizan la extrapolación de las conclusiones entre distintas investigaciones: el procedimiento para cuantificar el cumplimiento, los elementos escrutados, el colectivo analizado y la estructura de la investigación. Los componentes indagados se agrupan en cuatro categorías amplias: aquellos inherentes al sujeto, a la afección, al esquema farmacológico y al personal médico junto con el aparato sanitario (Knobel et al., 2005). Aunque el tamizaje de los inscritos en iniciativas de salud anímica enfrenta complicaciones, se considera oportuno perseverar en la exploración de las afecciones psíquicas más habituales en este colectivo.

## Referencias bibliográficas

- Almanza, A., y Gómez, A. (2017). *Barreras para la adherencia al tratamiento farmacológico y no farmacológico en mujeres con VIH*. *Psicología y Salud*, 27(1), 27–39. <https://www.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb35a776666015a850230f00044>
- Alvis, Ó., De Coll, L., Chumbimune, L., Díaz, C., Díaz, J., y Reyes, M. (2012). *Factores asociados a la no adherencia al tratamiento antirretroviral de gran actividad en adultos infectados con el VIH-sida*. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(4), 266–272. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1025-55832009000400007](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1025-55832009000400007)
- Arrivillaga, M., y Salcedo, J. (2012). *Intersecciones entre posición socioeconómica, mecanismos psicológicos y comportamientos de adherencia en VIH/SIDA: Aproximación cualitativa desde la perspectiva del curso de vida*. *Pensamiento Psicológico*, 10(2), 49–64. [https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1657-89612012000200006](https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-89612012000200006)
- Berheto, T. M., Hinderaker, S. G., Senkoro, M., Tweya, H., Deressa, T., Getaneh, Y., et al. (2018). *Body and mind: Retention in antiretroviral treatment care is improved by mental health training of care providers in Ethiopia*. *BMC Public Health*, 18(1), 896. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5821-y>

- Blashill, A. J., Perry, N., y Safren, S. A. (2011). *Mental health: A focus on stress, coping, and mental illness as it relates to treatment retention, adherence, and other health outcomes*. *Current HIV/AIDS Reports*, 8(4), 215–222. <https://doi.org/10.1007/s11904-011-0089-1>
- Chakraborty, A., Hershow, R. C., Qato, D. M., Stayner, L., y Dworkin, M. S. (2020). *Adherence to antiretroviral therapy among HIV patients in India: A systematic review and meta-analysis*. *AIDS and Behavior*, 24(7), 2130–2148. <https://doi.org/10.1007/s10461-020-02779-4>
- Da, W., Li, X., Qiao, S., Zhou, Y., y Shen, Z. (2020). *Antiretroviral therapy and mental health among people living with HIV/AIDS in China*. *Psychology, Health & Medicine*, 25(1), 45–52. <https://doi.org/10.1080/13548506.2019.1616101>
- Elsayed, H., O'Connor, C., Leyritana, K., Salvana, E., y Cox, S. E. (2021). *Depression, nutrition, and adherence to antiretroviral therapy in men who have sex with men in Manila, Philippines*. *Frontiers in Public Health*, 9, 644438. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.644438>
- Goma, F., Papazisis, G., Papakonstantinou, E., y Karakioulakis, G. (2021). *Mental health of people living with HIV and adherence to antiretroviral therapy*. *European Psychiatry*, 64(S1), S244–S245. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.656>
- Knobel, H., Escobar, I., Polo, R., Ortega, L., Martín-Conde, M. T., Casado, J. L., et al. (2005). *Recomendaciones GESIDA/SEFH/PNS para mejorar la adherencia al tratamiento antirretroviral en el año 2004*. *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica*, 23(4), 221–231. <https://doi.org/10.1157/13073149>
- Martín, L. L., y Hernández, S. O. (2005). *Variables psicosociales en la adherencia al tratamiento antirretroviral en pacientes adscritos a un programa de mantenimiento con metadona*. *Psicothema*, 17(4), 275–281. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717406>
- Mendez, N. A., Mayo, D., y Safren, S. A. (2021). *Interventions addressing depression and HIV-related outcomes in people with HIV*. *Current HIV/AIDS Reports*, 18(4), 377–390. <https://doi.org/10.1007/s11904-021-00559-w>

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement*. PLoS Medicine, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Nel, A., y Kagee, A. (2011). *Common mental health problems and antiretroviral therapy adherence*. AIDS Care, 23(11), 1360–1365. <https://doi.org/10.1080/09540121.2011.565025>
- ONUSIDA. (2021). *Estadísticas mundiales sobre el VIH*. [https://www.unaids.org/es/resources/documents/2021/UNAIDS\\_FactSheet](https://www.unaids.org/es/resources/documents/2021/UNAIDS_FactSheet)
- Pacífico, J., y Gutiérrez, C. (2015). *Información sobre la medicación y adherencia al tratamiento antirretroviral de gran actividad en pacientes con VIH/SIDA de un hospital de Lima, Perú*. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 32(1), 66–72. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-46342015000100011](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000100011)
- Parro-Torres, C., Hernández-Huerta, D., Ochoa-Mangado, E., Pérez-Elías, M. J., Baca-García, E., y Madoz-Gúrpide, A. (2021). *Antiretroviral treatment adherence and mental disorders: Observational case-control study in people living with HIV in Spain*. AIDS Care, 34(8), 1064–1072. <https://doi.org/10.1080/09540121.2021.1944598>
- Peñarrieta, M. I., Kendall, T., Martinez, N., Rivera, A. M., y Flores, F. (2009). *Adherencia al tratamiento antirretroviral en personas con VIH en Tamaulipas, México*. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 26(3), 304–311. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-46342009000300011](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342009000300011)
- Pokhrel, K. N. (2018). *Investigating the impact of a community home-based care on mental health and anti-retroviral therapy adherence in people living with HIV in Nepal: A community intervention study*. [Tesis de maestría, Universidad no especificada].
- Pokhrel, K. N., Pokhrel, K. G., Sharma, V. D., Poudel, K. C., Neupane, S. R., Mlunde, L. B., et al. (2019). *Mental health disorders and substance use among people living with HIV in Nepal: Their influence on non-adherence to antiretroviral therapy*. AIDS Care, 31(8), 923–931. <https://doi.org/10.1080/09540121.2019.1566513>

- Ruiz, A. M. R., Enríquez, S. L. E., & Hoyos, P. (2009). *Adherencia al tratamiento en niñas y niños con VIH*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(12), 175–190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3091369>
- Ruiz-Pérez, I., de Labry-Lima, A. O., Prada-Pardal, J. L., Rodríguez-Baño, J., Causse-Prados, M., López-Ruz, M. A., et al. (2006). *Impacto de los factores demográficos y psicosociales en la no adherencia a los fármacos antirretrovirales*. *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica*, 24(6), 373–378. <https://doi.org/10.1157/13081565>
- Sánchez Peña, S., Pastor Bravo, M. del M., Cánovas Tomás, M. Á., Almansa-Martínez, P., Peñalver Guillén, C., y Jiménez-Ruiz, I. (2021). *Factores relacionados con la adherencia al tratamiento antirretroviral en mujeres con VIH: Un estudio mixto con diseño secuencial*. *Enfermería Global*, 20(2), 1–34. <https://doi.org/10.6018/eglobal.437711>
- Smith, A. B., y Cook, P. F. (2019). *Comorbid mental health disorders in persons living with HIV: Adherence to antiretroviral therapy*. *Archives of Psychiatric Nursing*, 33(4), 364–370. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2019.04.008>
- Smith Fawzi, M. C., Ng, L., Kanyanganzi, F., Kirk, C., Bizimana, J., Cyamatare, F., et al. (2016). *Mental health and antiretroviral adherence among youth living with HIV in Rwanda*. *Pediatrics*, 138(4), e20153235. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3235>
- Uthman, O. A., Magidson, J. F., Safren, S. A., y Nachega, J. B. (2014). *Depression and adherence to antiretroviral therapy in low-, middle-, and high-income countries: A systematic review and meta-analysis*. *Current HIV/AIDS Reports*, 11(3), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s11904-014-0220-1>
- Varela, M., y Galdames, S. (2014). *Depresión y adhesión a terapia antirretroviral en pacientes con infección por VIH atendidos en el Hospital San Pablo de Coquimbo, Chile*. *Revista Chilena de Infectología*, 31(3), 323–328. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182014000300011>
- Vargas Galindo, D. D., Alburqueque-Melgarejo, J., Roque-Quezada, J. C., Virú Flores, H. M., Salcedo Dávila, E., y Nieves Córdova, L. E. (2023). *Factores asociados a la mala adherencia al tratamiento antirretroviral*

- en pacientes VIH positivo*. Revista Cubana de Medicina Militar, 52(4). <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/2697>
- Ventura Cerdá, J. M., Casado Gómez, M. A., Escobar Rodríguez, I., Ibarra Barrueta, O., Ortega Valín, L., Morales González, J. M., et al. (2007). *Preferencias, satisfacción y adherencia con el tratamiento antirretroviral: Estudio ARPAS (II)*. Farmacia Hospitalaria, 31(6), 340–352. [https://doi.org/10.1016/S1130-6343\(07\)75406-5](https://doi.org/10.1016/S1130-6343(07)75406-5)
- Whetten, K., Shirey, K., Pence, B. W., Yao, J., Thielman, N., Whetten, R., et al. (2013). *Trauma history and depression predict incomplete adherence to antiretroviral therapies in a low-income country*. PLoS ONE, 8(10), e74771. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074771>
- Wood, E. M., Zani, B., Esterhuizen, T. M., y Young, T. (2018). *Nurse-led home-based care for people with HIV/AIDS*. BMC Health Services Research, 18(1), 219. <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3002-4>
- Wroe, E. B., Hedt-Gauthier, B. L., Franke, M. F., Nsanzimana, S., Turinimana, J. B., & Drobac, P. (2015). *Depression and patterns of self-reported adherence to antiretroviral therapy in Rwanda*. International Journal of STD & AIDS, 26(4), 257–261. <https://doi.org/10.1177/0956462414535206>
- Wykowski, J., Kemp, C. G., Velloza, J., Rao, D., y Drain, P. K. (2019). *Associations between anxiety and adherence to antiretroviral medications in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis*. AIDS and Behavior, 23(8), 2059–2071. <https://doi.org/10.1007/s10461-018-02390-8>
- World Health Organization. (2022). *Proyecto de estrategia mundial del sector de la salud contra el VIH para 2016-2021*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/hiv-aids>

# Hacer Con Otros: Aproximaciones Sobre La Articulación Del Psicólogo Clínico Con Otras Disciplinas En El Abordaje De Varones

Collaborative Approaches: The Role of Clinical Psychology in Multidisciplinary Interventions for Perpetrators of Intimate Partner Violence

María Alejandra Fernández Mamani<sup>1</sup>

*Recibido el 13-10-2025; Aceptado el 22-11-2025*

## Resumen

Este estudio analiza cómo el psicólogo clínico de orientación psicoanalítica opera con otras disciplinas en el abordaje de varones que ejercen violencia contra la mujer. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa de corte exploratorio, realizando entrevistas semiestructuradas a cuatro psicólogos clínicos que trabajan en una institución que atiende a varones agresores. Los resultados muestran que la articulación del psicólogo clínico con las otras disciplinas se basa en una transmisión de principios clínicos en función a las necesidades de los casos. En ese sentido, se halló que orientarse por lo singular del caso, brindar una bienvenida que acoge sin juzgar y estar pendiente a casos estructurales, son formas en las que el psicólogo clínico puede articular su práctica con otras áreas. No obstante, los hallazgos también evidencian que esto requiere un diálogo constante para encontrar puntos de encuentro en el trabajo conjunto.

**Palabras Claves:** psicoanálisis, institución, singular, violencia contra la mujer

---

<sup>1</sup> Estudiante en proceso de titulación de la carrera de Psicología y auxiliar del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación; marialejandrafernandezmamani@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5393-1538>;

## **Abstract**

This study analyzes how clinical psychologists with a psychoanalytic orientation operate with other disciplines in addressing men who perpetrate violence against women. For this purpose, an exploratory qualitative methodology was used, conducting semi-structured interviews with four clinical psychologists working in an institution that treats aggressive men. The results show that the articulation of the clinical psychologist with other disciplines is based on the transmission of clinical principles according to case needs. In this sense, it was found that focusing on the singularity of each case, providing a welcoming, non-judgmental environment, and being attentive to structural cases are ways in which the clinical psychologist can articulate their practice with other areas. However, the findings also highlight that this requires constant dialogue to find common ground in collaborative work.

**Keywords:** psychoanalysis, institution, singular, violence against women

## **Introducción**

Cuando un psicólogo clínico con enfoque psicoanalítico ingresa a una institución, por lo general, se encuentra con un campo habitado por otros discursos y lógicas de trabajo, no solo desde el área psicológica sino también desde otras disciplinas y la propia institución. Esta situación lo conduce a la necesidad ética de conversar con los otros actores institucionales, no con el fin de convencerles o imponerles su práctica clínica, sino para encontrar puntos de encuentro en el trabajo, de manera que el abordaje conjunto brinde las condiciones necesarias para que lo singular de las personas atendidas no quede reducida a protocolos universales, propios de las lógicas institucionales.

Explorar esta articulación resulta necesaria, así lo refleja un estudio de López y Suarez (2022) quienes evidencian que en los Servicios Legales Integrales Municipales (SLIMs) de Cochabamba, existe una limitada capacidad de respuesta del psicólogo en el trabajo con otras disciplinas. A su vez, Jiménez (2019) refleja que, en los contextos públicos de Bolivia, existe una carencia de modelos de intervención que integren el enfoque psicoanalítico, apelando a que el psicólogo clínico no sólo opere desde la atención individual sino también en las dinámicas institucionales.

En ese sentido, para este estudio se consideró la práctica de psicólogos clínicos con enfoque psicoanalítico del Programa Terapéutico para Varones (PTV), los cuales brindan atención al varón junto con las áreas de trabajo social y comunicación social, en el marco de la Ley 348<sup>2</sup>, artículo 31, rehabilitación de los agresores. Sus resultados muestran que es posible construir una respuesta institucional que respete lo singular de cada caso y que alcance efectos significativos en los varones atendidos (Opinión, 17 abril del 2022).

Siguiendo con las necesidades halladas, la investigación busca responder ¿De qué manera los psicólogos clínicos del PTV articulan la práctica psicoanalítica con las disciplinas de trabajo social y comunicación social en el abordaje de varones violentos?

Para responder a esta pregunta, primero se identificó qué elementos de la práctica psicoanalítica orientan en el abordaje en equipo a los psicólogos clínicos, como es la articulación de estos elementos con las otras áreas de trabajo y qué desafíos enfrentan en este trabajo conjunto.

El fin es abrir la conversación entre los psicólogos clínicos y otros profesionales de humanidades, de modo que, en el abordaje, todos contribuyan desde sus enfoques pensando siempre en las necesidades de la persona o población atendida. Al mismo tiempo, se busca ampliar la mirada profesional de los estudiantes de psicología, mostrando un trabajo posible del psicólogo clínico más allá del consultorio, sin desmerecer las aristas que esto conlleva.

## **Procedimientos metodológicos**

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con un alcance exploratorio dado que no existen investigaciones previas que analicen cómo los psicólogos clínicos del PTV trabajan en articulación con otras disciplinas.

La población estuvo conformada por 6 psicólogos clínicos de la institución de los cuales se seleccionaron 4 intencionalmente mediante un muestreo no probabilístico por criterios y por conveniencia (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Los criterios de selección fueron: mayor antigüedad y experiencia en la institución.

---

<sup>2</sup> Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia

Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas semiestructuradas que se realizaron en octubre de 2024 y para guardar la confidencialidad y facilitar la referencia de los entrevistados, en los resultados se utilizaron las abreviaturas Psi1, Psi 2, Psi3 y Psi4.

Por último, se analizaron los datos mediante el método de análisis temático, del cual surgieron tres líneas principales: la orientación por lo singular del caso, una bienvenida que acoge sin juzgar y estar pendiente a casos estructurales, estas ayudaron a conocer cómo el psicólogo clínico articula su práctica con otras áreas de trabajo.

### **Sustentación teórica**

Existen pocos estudios que muestren cómo los psicólogos clínicos operan junto con otras disciplinas en el abordaje de hombres que han ejercido violencia. No obstante, se hallaron investigaciones que exponen como la clínica puede contribuir en el abordaje de la violencia en las dinámicas institucionales.

El artículo “Violencias acalladas” de Vilchez, D’Oria, Gonzalvez, Grinszpun, Maccario, Stein y Vigliano (2024) de corte cualitativo, basado en el análisis de casos y entrevistas a profesionales de diversas disciplinas, muestra en sus resultados que la clínica posibilita identificar las violencias que muchas veces permanecen “acalladas” en los discursos institucionales, porque evita reducir el sufrimiento subjetivo a categorías diagnósticas estandarizadas, además identifican que el éxito del abordaje depende de la articulación entre los saberes de los distintos profesionales para así superar la fragmentación institucional. En la misma línea, García y Luna (2020) a partir de un estudio cualitativo que incluyó entrevistas a psicólogos clínicos y trabajadores sociales, junto con la revisión de casos clínicos, encuentran que reconocer el funcionamiento singular de las personas en el abordaje ayuda a superar los protocolos institucionales, no obstante, muestran que para esto es necesario la colaboración entre disciplinas, una formación continua y espacios de diálogo entre profesionales.

Por su parte, Fazio y Sotelo (2020) comparan los abordajes de la salud pública y el psicoanálisis frente a las demandas por violencia en urgencias de salud mental, a través de un análisis mixto de 253 casos de pacientes atendidos. Los resultados muestran que ambos enfoques no son excluyentes, sino complementarios, la salud pública aporta estrategias preventivas y

contextuales, mientras que el psicoanálisis se centra en el tratamiento clínico que da lugar al sujeto y su palabra. De modo que la función del psicoanálisis dentro de una institución no es de exclusión, sino de búsqueda de puntos de conexión con otros discursos.

Estas investigaciones reflejan que el psicólogo clínico con enfoque psicoanalítico aporta al dar un lugar al sujeto dentro del abordaje, y que su rol en el trabajo conjunto con otras áreas es de contribución y no de exclusión. A continuación, se desglosan algunos aportes del psicoanálisis de los cuales los psicólogos clínicos se sirven para su práctica clínica, y que permitirán situar el abordaje con varones que ejercen violencia contra la mujer

### ***Abordaje desde la clínica psicoanalítica***

Miller (2006), en su obra “Introducción al método psicoanalítico” (2006) explica “en la práctica no tenemos patrones, tenemos principios” (p. 14) es decir, el método psicoanalítico no es un “saber hacer” en general que sirva para aplicar a todos, al contrario, son principios prácticos que orientan a que la intervención del analista de lugar a lo singular del sujeto. Asimismo, Miller (2006) agrega que, en la clínica “las cuestiones técnicas son siempre cuestiones éticas [...] porque nos dirigimos al sujeto” (p.13), por ello, el método clínico entra en tensión con las lógicas institucionales ya que no se puede reducir al sujeto a un protocolo estandarizado, el fin no es adaptarlo según un ideal externo de la sociedad, sino de abrir un espacio para que lo singular de su funcionamiento emerja, y es por esto que la clínica se concibe como un trabajo del “uno por uno”.

Por esta razón, en el contexto de conductas violentas, la clínica opera con el “sujeto del inconsciente”, y no el sujeto que el marco jurídico u otras instancias ubican como sujeto “víctima” o “victimario”. Siguiendo a Marotta (2020), esta postura del psicoanálisis es fundamental, ya que trasciende los roles legales para centrarse en la subjetividad y las dinámicas inconscientes del sujeto. Dice:

La práctica psicoanalítica no exige que la persona deba enfrentar las consecuencias legales de su comportamiento violento, pero su enfoque no está en las cuestiones legales, sino en ubicar las dinámicas inconscientes que subyacen al acto violento para producir un cambio. (p. 12)

Esto muestra que, en la intervención, el psicólogo clínico saca al varón del lugar de sujeto "victimario", y lo reconoce como un sujeto singular, eliminando juicios anticipados. Esta postura permite que se brinde una escucha libre de prejuicios, y da lugar a que el varón pueda hablar libremente.

Esto es esencial, ya que en casos de violencia lo que está obturado es la palabra. Lacan (1988) plantea una pregunta: "¿No sabemos acaso que en los confines donde la palabra dimite empieza el dominio de la violencia, y que reina ya allí, incluso sin que se la provoque?" (p. 360), es decir que la violencia surge cuando se renuncia a la palabra, cuando se excede a la convención del diálogo, y, por ende, el sujeto pasa al acto, donde actúa de manera inmediata, impulsiva, sin mediación simbólica. Siguiendo a Morao (2018) esto permite ubicar que la violencia contra el cuerpo de una mujer se inscribe en este atolladero, cuando la articulación significativa del varón no alcanza y se responde con el acto, como un intento de respuesta. Por ello, desde el psicoanálisis es importante que en la intervención de conductas violentas se otorgue un lugar primordial a la palabra del sujeto, ya que es precisamente esta la que se encuentra obturada.

Pero, permitir que el varón hable implica abrir una vía para que lo singular de su experiencia emerja, en esta línea, Miller (2006) explica que "a partir de la bienvenida, entra en juego el acto analítico" (p.18). Es decir, que la clínica ya opera desde la forma en que se recibe a una persona. El analista sabe que quien llega no es todavía un "sujeto" del análisis, sino una persona que, en el mejor de los casos, desearía convertirse en paciente, más aún en el caso de varones que son derivados por instancias legales. Esto marca una diferencia, porque la práctica psiquiátrica, familia, instancias sociales, traen a la persona para "curarse", ya lo designan como "paciente" que debe tratar lo que hizo. El analista, está advertido de esta imposición, y lo que trata es más bien abrir un espacio de escucha para que una demanda propia pueda, o no, surgir. Porque de lo se trata es de "acoger sin juzgar" (Alberti, citada en Miller, 2009)

Por otro lado, Miller (2006) introduce algo crucial en estas bienvenidas, y es que permiten que se evite desencadenar una psicosis. Menciona que en los primeros encuentros el analista al escuchar a la persona, de una manera previa puede saber algo respecto a su estructura clínica, si se trata de una neurosis, psicosis o perversión. A partir de ahí, puede avalar el tratamiento psicoanalítico, porque este diagnóstico diferencial le permite trazar una

orientación respecto a sus intervenciones. Esto no es difícil cuando la psicosis está desencadenada, porque ahí el analista puede plantearse si puede hacer algo o no. Sin embargo, cuando la psicosis aún no está desencadenada “se debe tener el máximo cuidado para no desencadenarla a través de una palabra cualquiera” (p. 20). Esto lo señala también Lacan (1984) al explicar que el analista no debe confrontar al psicótico con su delirio, ni intentar cuestionarlo, ya que este constituye un esfuerzo del sujeto para estabilizarse, intentar corregirlo o enfrentarlo podría desestabilizar su psicosis. Por esta razón, en el abordaje de conductas violentas, dentro de las instituciones, es necesario que existan psicólogos clínicos que posean un saber profundo y extenso de la estructura psicótica, porque pasarlo por alto podría causar efectos adversos.

### ***La clínica en el campo interdisciplinar***

Siguiendo a Villarroel (2021) el enfoque clínico, como todo abordaje, tiene sus límites y sus posibilidades, por lo cual no se puede pensar que no esté articulado con otras áreas y enfoques, porque lo que no se puede hacer desde un área, se puede hacer desde otra. “Por ejemplo, no es lo mismo la visita domiciliaria que hace un trabajador social, que el relato de la persona sobre su modo de vida, pero ambos se complementan” (p. 10)

Sobre esto Amado (2011) sostiene que la ética también debe orientar al analista en su inserción en el campo de la cultura. Este proceso requiere que tanto el dispositivo como el acto psicoanalítico se adapten a las demandas específicas provenientes de lo social, sin perder su esencia. Para ello, resulta importante encontrar una “buena manera” de inserción en contextos donde predominan discursos distintos, como el social, jurídico o educativo.

Ahora, una particularidad en el discurso psicoanalítico es que el analista no se ubica del lado del saber, lo que permite que pueda alojar lo que viene de otros discursos. Sierra y Delfino (2019) explican que esta modalidad no significa asumir un lugar de ignorancia, sino que es el mecanismo a adoptar para poder abordar las situaciones desde una posición distinta a la del saber absoluto. Expresan “En la interdisciplina se trata más bien de hacer silencio, para escuchar donde están los nuevos impasses [...] es desde el lugar de la escucha y de la capacidad para poder interpretarlos en sus discursos donde se puede verificar la fecundidad del psicoanálisis” (pp. 56 -57).

Del mismo modo Laurent (2000) sostiene:

El analista, más allá de las pasiones narcisistas de las diferencias, tiene que ayudar, pero con otros, sin pensar que es el único que está en esa posición. Así, con otros, ha de ayudar a impedir que en nombre de la universalidad [...] se olvide la particularidad de cada uno. (p. 116)

De este modo, en la práctica clínica se trata también de escuchar a los otros discursos, esto permite que la clínica aporte y encuentre un punto de articulación.

Por tanto, estas aproximaciones teóricas muestran una posición ética para el psicólogo clínico en la institución para el abordaje de varones que ejercen violencia contra la mujer, que implica respetar la singularidad de cada caso, reconocer a los varones como sujetos, brindar una “buena” bienvenida, dar un lugar primordial a la palabra y tener cuidado en casos estructurales. Asimismo, se hace énfasis de una apertura para recibir y alojar otros discursos, con el fin de encontrar posibles puntos de encuentro en el trabajo conjunto.

## **Resultados y discusión**

Los resultados y la discusión se presentan organizados en tres ejes temáticos: 1) la orientación por lo singular del caso, 2) una bienvenida que acoge sin juzgar y 3) estar pendiente a casos estructurales. Estos ejes se repitieron con mayor frecuencia y para cada uno de ellos, se analiza la aplicación en el trabajo con varones que ejercen violencia, la forma en que se articula con otras disciplinas y los desafíos que surgen en esta interacción siguiendo los objetivos planteados para este estudio.

### ***La orientación por lo singular del caso***

Uno de los principios clínicos recurrente en el discurso de los psicólogos clínicos es la necesidad de abordar a cada hombre desde su historia singular. Sostienen que en el abordaje “cada uno es diferente, no hay dos varones iguales en los agresores” (Psi2, 2025) y aunque se observan similitudes en la manera en la que ocurre la violencia, destacan que cada situación es única y debe ser abordada de manera singular. Ya que lo que es violento para uno, no lo es para el otro, ejemplifica:

Puede que un mal día en el trabajo implique para algún varón volver a casa a desquitarse con su familia, para otro la familia le será un alivio [...] a otro el mal día le puede resultar insignificante sin alterar en absoluto los lazos con su familia (Psi1).

En este sentido, enfatizan que su práctica no puede reducirse a un manual, PSI otro de los entrevistados dice “si creemos que el protocolo es la respuesta, nadie escucha (...) y te pierdes una riqueza que es escuchar lo más propio de cada quien”. Señalan que no se podrían orientar por manuales porque si no, más que escuchar a los varones, habrían estado preocupados de que funcione el protocolo, dejando de lado al sujeto. Esto guarda relación con lo sostenido por Miller (2006) al decir que el método psicoanalítico no se sostiene en patrones porque lo que se cuida es la singularidad del sujeto.

Ahora bien, en el abordaje interdisciplinario, explican que al inicio cada área hacia su trabajo y no había muchos resultados, pero empezaron a conversar y ubicaron que tanto psicología, como el trabajo social, la comunicación social, y la propia institución compartían que cada sujeto es único y singular, y es ahí donde se produjo un cambio, porque bajo esta lógica, se introdujo que el abordaje tendría que también dirigirse de la misma manera, contrario a seguir un protocolo “cuando hemos visto que realmente había efectos, era cuando vimos de que no es quien hace lo que piensa, o lo que dice un manual, sino que quien comanda es el caso” (Psi1, 2025). De modo que el abordaje se dirigía a lo que cada caso necesitaba, respetando lo singular de cada varón.

Bajo esa línea, explican que, si el psicólogo clínico en las sesiones individuales ubicaba que el caso era de riesgo, trabajo social operaba para encontrar redes de apoyo: “un varón venía muy deprimido, otro se quería suicidar [...] o cuando realmente hay riesgo de violencia, trabajo social ayudaba en eso, a identificar cómo está su contexto, si tiene apoyo o no.” (Psi3, 202).

En la misma línea, si identificaban que el varón tenía poco conocimiento del proceso legal por el cual estaba atravesando, pedían apoyo al área social para que le brinde orientación: “trabajo social orientaba sobre la responsabilidad del padre, más que educativo, es una cuestión real, pagar pensiones, entender las implicaciones legales, era necesario para algunos varones” (Psi2, 2025).

También explican que había casos donde trabajo social tenía que realizar la visita domiciliaria, y el psicólogo acompaña muchas veces, porque ayudaba a ver cosas que quizá trabajo social no veía, por la escucha analítica que tiene: “en las visitas [...] ahí era dominio del trabajador, nosotros aportábamos con algunas cositas, nosotros íbamos más que todo para escuchar, y luego nos reuníamos” (Psi2, 2025) De forma que la intervención social se reforzaba también desde lo clínico, todo en función de ver lo que el caso necesitaba.

Asimismo, indican que cuando un varón faltaba el psicólogo por la posición que guarda en el dispositivo analítico, no podía asumir una posición de autoridad, porque ahí se rompe la transferencia con la persona, pero trabajo social sí podía actuar desde el lado de la ley, entonces ayudaba al psicólogo, llegando a acuerdos con el varón haciéndole firmar compromiso de asistencia a terapia.

También, comentan que había un punto de encuentro con trabajo social, que era, “hay necesidad de que este hombre trabaje”, entonces bajó la lógica del caso junto con trabajo social ayudaban al varón a encontrar un trabajo. En ese sentido, no era que cada área realice solo su labor, si no que cada una se prestaba para responder desde donde el caso necesitaba.

Por otro lado, los psicólogos clínicos también trabajan con el área de comunicación social en el marco de la socialización de los servicios del PTV. Mencionan que, si psicología introducía la importancia de lo singular de cada varón, la comunicadora introducía la importancia de adecuar el mensaje a la singularidad del receptor.

Esta articulación fue importante, ya que los psicólogos clínicos mencionan que inicialmente al querer transmitir los servicios lo hacían “difícil” y “técnico”, lo que representaba una limitación con la población. En cambio, con la comunicadora se compartían los servicios en palabras simples para los varones. Bajo la premisa de que “el otro entienda lo que le estás diciendo”.

Como resultado, se desarrollaron productos comunicacionales diseñados específicamente para las realidades de cada municipio, utilizando actores clave con los que los hombres se identifican, como colectivos del transporte, asociaciones de taxistas y escuelas de padres. Este modo de trabajo tuvo un efecto positivo ya que un mayor número de varones acudía voluntariamente al servicio. Lo que muestra que en el abordaje comunicacional también es importante dirigirse por la singularidad de los receptores.

No obstante, explican que este modo de abordaje implicó tener que conversar mucho entre ellos, para hallar puntos de encuentro en el trabajo. Indicaron que desde psicología fue importante no posicionarse en el lugar del saber, de “enseñar”, sino de escucha, para justamente encontrar puntos de encuentro en el trabajo con las otras áreas, porque lo que orienta, no es quien sabe más, o quién puede más, es el propio caso. Reconocen que habían casos que requerían de un aporte más fuerte de trabajo social, otro que necesitaba más del trabajo clínico, y en los casos difíciles se reunían para poder discutir cómo abordar, pero lo que orientaba no era ningún profesional, era el propio caso.

Esto se vincula con lo planteado por Lacan (1964) cuando advierte que cuando se trabaja con otros discursos, se trata de hacer silencio, para escuchar donde están los impasses. Asimismo, Laurent (2000) sostiene que el analista tiene que ayudar, con otros, a impedir que en nombre de la universalidad se olvide la particularidad de cada uno

Esto muestra que reconocer a cada varón como un sujeto singular permite crear un abordaje interdisciplinario más ético, ya que las teorías, enfoques o profesiones toman un segundo plano, y en lugar de aplicar protocolos estandarizados, como se hace por lo general, se abre la posibilidad de construir una respuesta más responsable y menos invasiva, donde cada disciplina responde desde lo que la persona necesita. Esto concuerda con García y Luna (2020) quienes enfatizan la importancia de superar los protocolos, y promover una colaboración entre disciplinas en las intervenciones.

### ***Una bienvenida que acoge sin juzgar***

Otro de los principios de la clínica que se identifica en el abordaje es cuando los psicólogos clínicos indican la importancia de dar una “buena” bienvenida al varón, en el sentido de brindar una escucha sin prejuicios. Siguiendo a Miller (2006) el analista, en la bienvenida está advertido de que a diferencia de otras instancias que demandan la rehabilitación de la persona, su posición es la de ofrecer una escucha sin juicios. Esto marca una diferencia porque indican que “de entrada ya hay una especie de prejuicio hacia los varones” (Psi4, 2025) por ejemplo, se sostiene que “los hombres no hablan” (Psi2, 2025), o “que solamente los hombres son violentos, son agresivos” (Psi3, 2025), lo que dificulta de que el varón pueda hablar acerca de lo que le pasa. Además, añaden que “es una tendencia de otros profesionales que trabajan

con estos casos de que ya les empiezan como que a sancionar” (Psi3, 2025) diferente al del psicólogo clínico que por la posición que guarda, propicia un espacio de escucha donde los sujetos puedan expresar sus experiencias y sus actos sin temor a ser juzgados, esto implica brindar “un espacio en el que se los escuche sin intentar imponer ideales sociales, legales o morales, sino más bien que les permita hablar de eso de lo que no podían hablar en otros lugares en relación a la violencia” (Psi2, 2025). Y esto permite que exista un cambio, porque los varones pasan de justificarse a hablar de lo que les pasa.

Quando vienen al PTV, se les ocurre que están hablando, como hablan con la policía, con el fiscal, con el juez y tratan un poco de justificar sus actos o negarlos, hasta que en algún punto caen en cuenta de que lo que ahí se ha hecho es un tránsito de lo legal a lo clínico [...] y es impresionante como en un punto los varones empiezan a hablar (Psi1, 2025).

Esto se relaciona con Marotta (2020) quien indica que el analista saca al varón del lugar de sujeto “victimario” y lo reconoce como un sujeto singular lo que permite que hable libremente.

No obstante, los psicólogos clínicos también añaden que esta escucha implica también una separación entre uno como persona, y otra con una posición profesional, ya que las intervenciones se constituyen como espacios donde hay transferencia, identificaciones, proyecciones, por lo que requieren que el profesional evite involucrarse personalmente o responder desde una posición subjetiva. Señalan:

Un varón viene y da una opinión, es una opinión de él, habría que consultarle, qué piensa él, o sea, ¿por qué piensa eso? [...] Venía un señor y decía “las mujeres son unas [...]” y alguien se lo puede tomar personal, y decir “qué le pasa”, entonces hay que separar eso (Psi1, 2025).

Asimismo, mencionan que es un error, en creer que alojar a los varones tiene que ver con la persona del psicólogo, explican que si bien se escucha al varón y se interesa por saber lo propio del sujeto “alojar no significa estar de su lado”, entonces esta separación es importante al trabajar con los varones, ya que separar no significa no escuchar, sino saber que ese tema es del sujeto, e ir alojando a la persona en su acto.

En el abordaje en equipo se transmite algo de este principio clínico a trabajo social, específicamente para las entrevistas de admisión que realizan a los varones que acuden o son remitidos al PTV. Esto se verifica cuando los psicólogos clínicos mencionan que el área de trabajo social aprendió a escuchar más allá, de ver realmente cuál era la demanda de los varones, dejando de lado sus prejuicios y categorías.

Explican que para esto sirvieron mucho los ateneos de casos junto con el área social ya que permitieron sacar diferentes prejuicios, por ejemplo, explican que se sostenía que la violencia era solo dirigida a poblaciones vulnerables o que solo era ejercida por personas de poca educación, cuando en la realidad los casos que venían reflejaban otra cosa. Despejar estos juicios personales permitió que en la bienvenida se den las condiciones necesarias para alojar al varón sin juzgarlo.

Esta transmisión es importante, ya que en el trabajo con varones que han ejercido violencia, como indican los psicólogos clínicos, “no van a venir felices, van a venir enojados” o solo para “descargarse”. Reconocer que estas expresiones no están dirigidas al profesional de forma personal permitan que el varón pueda expresar lo que le sucede y que el que aloja no se angustie.

De modo que darle la oportunidad al varón de desplegar su relato ya es un gran cambio porque contrario a lo que se piensa de que los hombres no hablan, tienen mucho que hablar y, de hecho, lo que falta son espacios donde puedan hablar. Por lo tanto, brindar una escucha sin prejuicios en el abordaje con varones que ejercen violencia es relevante, porque permite que el varón hable de lo que le sucedió en el acto violento y encuentre un lugar para elaborar aquello que le pasa.

### ***Estar pendiente de los casos estructurales***

Por último, los psicólogos clínicos advierten que en el abordaje de varones se debe estar pendiente de las cuestiones estructurales. Precisan la importancia de diferenciar entre los varones que no quieren hablar y aquellos que no pueden hacerlo debido a limitaciones estructurales:

No hay que confundir que no quieren hablar, con que no pueden hablar [...] sobre todo cuando ha habido actos de violencia [...] muchos dicen “me he perdido” [...] eso apunta que tal vez no pueden hablar de eso, o

sea que no tienen la elaboración suficiente como para poder hablar y ahí tenemos casos de psicosis (Psi2, 2025)

Asimismo, explican que no se debe confundir la resistencia de un varón, con un “no registro” en casos de psicosis, porque ahí no se trata de un capricho del sujeto, sino realmente de una cuestión patológica. Además, señalan que, si no se ubica esta diferencia, existe el riesgo de dar respuestas que más que ayudar, confronten directamente al sujeto con su estructura. Señalan que se debe tener cuidado, existen otros profesionales que responden de manera directa al sujeto psicótico, diciéndole “no, no es así” y esto podría empujarlo a enfrentarse con aspectos de su estructura que lo sostienen, generando desestabilización o incluso reacciones violentas. Esto se relaciona con Lacan (1984) cuando explica que no se debe confrontar directamente al psicótico con su delirio, ni intentar cuestionarlo, ya que este constituye un esfuerzo del sujeto para estabilizarse. Intentar corregirlo o enfrentarlo podría desorganizar aún más su psicosis.

Por ello, en el abordaje interdisciplinario es esencial que el psicólogo clínico converse con otras áreas ya que “permite ver qué cosas no tocar, y con que tener cuidado” (Psi3, 2025). Mencionan por ejemplo que cuando la trabajadora social tenía que realizar una entrevista al varón, los psicólogos clínicos le señalaban “este es psicosis, está aislado en este momento de su vida, porque todo le es insoportable, ahora no vayas a hacer la entrevista” (Psi1, 2025). Asimismo, explican que le compartían ciertos lineamientos bien singulares del varón porque representaban un riesgo si no se conocían, uno de los entrevistados ejemplifica como le decía a la trabajadora social en un caso “esta persona funciona así, en este tema de la familia, ten cuidado, no lo toques, no hay nada detrás de eso, lo puedes llevar a un abismo” (Psi2, 2025). O cuando la trabajadora social tenía que ayudar a conseguir trabajo a un varón, el psicólogo de acuerdo a las particularidades del caso le transmitía “este sujeto funciona con pasos predeterminados, entonces así indícale” y “este trabajo podría acomodarse bien a él, por ahí podrías ir” (Psi4, 2025). Del mismo modo, señalan que, en los talleres que realizaban junto con el área social, los psicólogos también prestaban especial atención a quienes no participaban o tenían dificultades para integrarse al grupo. Si sospechaban que podía tratarse de un caso de psicosis, lo compartían con el equipo y procedían con mucha cautela.

No obstante, indican que esto representaba un reto, por la complejidad de transmitir estos temas al área social, por ejemplo, explican: “en el caso de la esquizofrenia cuando el cuerpo se está desarmando, una forma de armarse es cortarse, ¿cómo transmites eso? Esa era nuestra labor” (Psi1, 2025). Indican que para esto se realizaban los ateneos donde se explicaban los casos con el fin de que se tengan ciertos lineamientos en el abordaje, como evitar cuestionarlo o corregirlo, ya que como se vio, en casos de psicosis hay que tener mucho cuidado, porque una palabra cualquiera puede desencadenarla (Miller, 2006).

De manera que este principio se vuelve también esencial en la intervención interdisciplinaria, porque ofrece un abordaje que contempla las particularidades del funcionamiento de la psicosis que otros profesionales podrían pasar por alto. En el ámbito institucional es frecuente que se apliquen protocolos estandarizados sin atender a la singularidad de estos casos. Por ejemplo, al exigir que todos los sujetos se sometan a una entrevista social en un plazo determinado o al indagar de manera indiscriminada sobre su entorno familiar. Los resultados muestran que si se siguen pasos sin considerar las particularidades del caso se corre el riesgo de que se empuje a una psicosis a enfrentarse a lo único que le permite sostenerse.

## **Discusión**

Los resultados reflejan que es posible para el psicólogo clínico operar en el abordaje de varones agresores junto a otras disciplinas, esta articulación implica no posicionarse como “el que enseña” sino escuchar y alojar lo que proviene del Otro, permitiendo así establecer un diálogo para encontrar puntos de encuentro en el trabajo. Además, un hallazgo relevante es que esta articulación no puede darse sin humildad del profesional, el psicólogo clínico debe tener apertura para “hacer con otros”. Esto responde a la problemática identificada por López y Suárez (2022), quienes en su estudio hallan que en los SLIMs de Cochabamba existe una limitada capacidad de respuesta del psicólogo en el trabajo interdisciplinario. De este modo, los resultados contribuyen a esa necesidad, mostrando aproximaciones sobre cómo el psicólogo clínico trabaja en equipo con otras áreas.

Asimismo, los resultados concuerdan con la necesidad ubicada por Jiménez (2019) sobre la carencia del trabajo clínico en las instituciones, quien subraya la importancia de que en el abordaje exista el trabajo de lo

subjetivo y un espacio de escucha singular. Esto entra en relación con los datos hallados ya que se vio que los psicólogos clínicos del PTV reconocen a cada varón como singular, y a pesar de que en algunos casos el modo de ejercer la violencia hacia la mujer sea el mismo, reconocen que lo que hay detrás (lo subjetivo) es “de cada uno” y por lo tanto debe abordarse de este modo, también resaltan en dar una “buena” bienvenida a los varones sin juzgarlos para establecer un espacio de escucha donde el despliegue de la palabra tenga un lugar primordial.

Finalmente, los resultados evidenciaron que los psicólogos clínicos no imponen su práctica psicoanalítica, sino que se “amoldan” de acuerdo a las necesidades halladas en el abordaje, por ejemplo, se vio que si trabajo social requería apoyo en una visita familiar, el psicólogo aportaba yendo a la visita con su escucha clínica; si había talleres estaba atento a los casos estructurales para que los facilitadores o de otras áreas no confronten al sujeto psicótico; si el varón agresor necesitaba apoyo legal, solicitaba ayuda a trabajo social. Esta flexibilidad se relaciona con el estudio de Fazio y Sotelo (2020), quienes demuestran cómo la clínica puede operar sin excluir otros discursos.

## **Conclusiones**

Esta investigación se propuso explorar cómo los psicólogos clínicos del PTV articulan la práctica psicoanalítica con trabajo social y comunicación social, los hallazgos muestran que esta articulación no se basa en una imposición de un modelo teórico rígido, sino en una transmisión de una práctica orientada por principios clínicos, que, en función a las necesidades de los varones, busca cuidar la singularidad de cada sujeto atendido y darle un lugar de escucha. Además, se observó que esta transmisión implica escuchar y alojar a los otros discursos o áreas, para construir una conversación donde sea posible hallar puntos de encuentro en el trabajo.

En ese entendido, se hallaron tres principales articulaciones del psicólogo clínico en el trabajo interdisciplinario:

- La orientación por lo singular del caso, sitúa la importancia de que el abordaje interdisciplinario se oriente por el caso y no por un manual; de modo que, las metodologías de cada disciplina toman un segundo plano para centrarse en lo singular de cada varón. Esto guarda relación con el

principio ético de la clínica que es reconocer en el abordaje la complejidad de lo singular de cada sujeto (Miller, 2006).

- Una bienvenida que acoge sin juzgar, muestra la importancia de brindar una escucha sin prejuicios al varón además introduce la idea de separar la posición personal y la profesional. Por lo regular en las instituciones se busca la rehabilitación del varón, lo que la clínica introduce en el abordaje interdisciplinar es más bien dar una buena bienvenida al varón que implica escucharlo sin prejuicios (Miller, 2006) y esto permite que él varón pueda hablar de lo que le pasa y, por ende, posibilitar un cambio.
- Estar pendiente de las cuestiones estructurales, se precisa que es importante introducir en las lógicas institucionales el cuidado con los casos de psicosis, porque en el abordaje de estos casos se corre el riesgo de que más que ayudar, se enfrente al sujeto psicótico con lo que lo estabiliza, ya que una palabra cualquiera podría desencadenarla (Miller, 2006). Por ello, la transmisión de “qué cosas no tocar” a las otras disciplinas en el abordaje resulta fundamental.

No obstante, es preciso señalar que el estudio al centrarse en el contexto de una institución, no debe concebirse como un modelo a replicar, ya que cada contexto institucional es, a su vez, singular. Lo que esta investigación muestra es una aproximación a una lógica de articulación. Esta lógica se basa en una ética de la invención, donde la clínica debe adecuarse a las exigencias del caso para ir más allá del protocolo. Por ello, futuras investigaciones son necesarias no para buscar un método universal, sino para explorar cómo esta lógica de la singularidad opera en otras dinámicas institucionales. Asimismo, será crucial indagar la perspectiva de los otros profesionales para comprender cómo se vive y se tramita esta articulación desde sus propios discursos.

## Referencias bibliográficas

- Amado, S. (1992). *La Ética del psicoanálisis*. Revista Virtualia, X, (13).  
<https://www.revistavirtualia.com/articulos/338/lecturas/la-etica-del-psicoanalisis>

- García, A., y Luna, B. (2020). *El lugar del psicoanálisis en la atención interdisciplinaria de la violencia de género en ámbitos públicos*. Revista Lazos, 1 (1).
- Fazio, V. y Sotelo, M. (2020). *Violencia en la consulta de urgencia en salud mental*. Aproximación al problema desde la perspectiva del psicoanálisis y de la salud pública. Anuario de Investigaciones, XXVII, 181-188. Universidad de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/journal/3691/369162253021/369162253021.pdf>
- Jiménez, A. (2019). *Psicología clínica: desafíos y necesidades en contextos públicos de Bolivia*. Revista Investigación Psicológica, 3 (4). Instituto de Investigación, Interacción y Postgrado de Psicología, UMSA.
- Lacan, J. (1984). *El Seminario, Libro 3: Las psicosis, 1955-1956*. Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1988). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. En Escritos 1 (pp. 231-315). Editorial Siglo XXI.
- Laurent, E. (2000). *Psicoanálisis y salud mental*. Buenos Aires: tres haches. Pag 113-121.
- Ley N° 348, Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia (9 de marzo de 2013), Bolivia.
- López, M., y Suárez, J. (2021). *La importancia y el rol del psicólogo en la atención a las mujeres víctimas de violencia a razón de género en instituciones públicas*. Revista Subversiones, 7 (3) Cochabamba, Bolivia.
- Marotta, M. (2020). *La violencia Lacaniana*. En G. Ruiz, M. Marotta, E. Derezensky y C. Dante (Eds.), *El Vel: Violencia Estudios Lacanianos*. (pp. 9-19). Editorial Niño oscuro, Buenos Aires.
- Miller, J. (2006). *Introducción al método psicoanalítico*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Miller, G. (Director). (2009). *La primera sesión [Documental]*. Producciones Morgane.
- Morao, M. (2018). *El acto violento y el cuerpo del otro*. Revista Virtualia, XVII (35). <https://www.revistavirtualia.com/articulos/817/lecturas->

de-lo-contemporaneo-actualidad-de-la-clinica/el-acto-violento-y-el-cuerpo-del-otro

- Opinión (17 abril de 2022). *Hombres de 4 sitios del país hacen terapia contra agresividad en la Llajta*.
- Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Delfino, D., Ruiz, M. y Sierra, N. (2019). *El síntoma como respuesta singular al malestar de la época*. En Sierra, N., Ruiz, M. y Delfino, D. (Eds.), *Intervenciones Psicoanalíticas*. (pp. 49 - 58). Editorial Universitaria, San Luis.
- Vilchez, S., D'Oria, N., Gonzalvez, R., Grinszpun, G., Maccario, B., Stein, V., y Vigliano, L. (2023). *Violencias acalladas: Efectos de la escucha del padecimiento subjetivo en los dispositivos públicos de salud*. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-048/468>
- Villarroel, J. (2021). *Fundamentos de la atención psicológica de enfoque clínico en el PTV*. En Memoria institucional del Programa Terapéutico para Varones.

# **Importancia de las Estrategias Intersensoriales en la Intervención Neuropsicológica Infantil en Niños con TDAH Subtipo Inatento**

The Role of Multisensory Strategies in Neuropsychological Intervention for Children with Inattentive ADHD Subtype

Carola Susy Tórrez Mérida<sup>1</sup>

Recibido el 18-08-2025; Aceptado el 15-11-2025

## **Resumen**

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), subtipo inatento, se caracteriza por alteraciones en los procesos atencionales que afectan el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional infantil. Desde la neuropsicología, estas dificultades se asocian con disfunciones en las redes cerebrales responsables de la activación cortical, la orientación y el control ejecutivo.

Con base en los modelos de Posner, Luria y Baddeley, se diseñó, implementó y evaluó un programa de intervención neuropsicológica sustentado en estrategias intersensoriales y actividades lúdicas, aplicado durante 26 semanas a cinco niños con diagnóstico de TDAH subtipo inatento.

Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la atención sostenida, la memoria de trabajo y la autorregulación conductual, de acuerdo con las evaluaciones del CUMANES y las observaciones clínicas. En la reevaluación, el 100 % de los participantes mostró una progresión de niveles bajos o muy bajos a rangos medios en atención y funciones ejecutivas, mientras que el 80 % presentó mejoras en memoria verbal y visual. Las observaciones cualitativas y las entrevistas a padres y docentes confirmaron una mejora en la atención sostenida, la permanencia en las tareas y la motivación escolar, además de un impacto positivo en la autoestima y la tolerancia a la frustración.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología, Maestría en Psicología y Aprendizaje, Estudios de posgrado en Neuropsicología. Docente de pregrado y posgrado en la Universidad Mayor de San Simón

**Palabras clave:** TDAH, Atención, Memoria de trabajo, Intervención neuropsicología infantil, Estrategias intersensoriales.

## **Abstract**

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), inattentive subtype, is characterized by impairments in attentional processes that affect academic performance and socioemotional development in children. From a neuropsychological perspective, these difficulties are associated with dysfunctions in the brain networks responsible for cortical activation, orientation, and executive control.

Based on the models of Posner, Luria, and Baddeley, a neuropsychological intervention program was designed, implemented, and evaluated. The program, grounded in intersensory strategies and play-based activities, was applied over 26 weeks to five children diagnosed with the inattentive subtype of ADHD.

Results showed significant improvements in sustained attention, working memory, and behavioral self-regulation, as measured by the CUMANES and clinical observations. At reevaluation, 100% of participants progressed from low or very low levels to average ranges in attention and executive functions, while 80% showed improvements in verbal and visual memory. Qualitative observations and interviews with parents and teachers confirmed improvements in sustained attention, on-task behavior, and school motivation, as well as a positive impact on self-esteem and frustration tolerance.

**Keywords:** ADHD, Attention, Working Memory, Child Neuropsychological Intervention, Intersensory Strategies

## **Introducción**

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en la infancia, afectando entre un 5 y 7% de la población escolar a nivel mundial. Este trastorno no solo impacta el rendimiento académico, sino también interfiere en la autorregulación emocional, la convivencia y la calidad de vida de los niños y sus familias. La búsqueda de estrategias eficaces para optimizar la atención y

la memoria de trabajo se ha convertido en una prioridad en neuropsicología infantil.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), subtipo predominantemente inatento, se caracteriza por dificultades marcadas en los procesos atencionales que tienen implicaciones negativas en el rendimiento académico, así como en el desarrollo socio emocional de los niños que lo presentan.

Desde el enfoque neuropsicológico estas dificultades están asociadas con alteraciones en las redes cerebrales responsables de la activación cortical, la atención y el control ejecutivo. Asimismo, suelen observarse déficits en la memoria de trabajo, un componente esencial para la regulación atencional, la planificación y la adquisición de nuevos aprendizajes.

Diversas investigaciones han demostrado que la atención no constituye un proceso unitario, depende de redes anatómica y funcionalmente diferenciadas. El modelo de Michael Posner, pionero en neurociencia cognitiva, describe tres redes principales: la red de alerta, la red de orientación y la red ejecutiva, responsables de regular la vigilancia, la selección de estímulos y el control cognitivo. A su vez, la teoría de Alexander Luria sobre las unidades funcionales del cerebro explica cómo la activación cortical y las funciones ejecutivas se integran para sostener la regulación atencional y el procesamiento de la información. En este marco, la memoria de trabajo en sus componentes fonológico, viso espacial y ejecutivo central constituye un mecanismo esencial que interactúa estrechamente con estas redes, permitiendo mantener y manipular activamente la información necesaria para tareas que requieren atención y control ejecutivo.

Para la intervención en el TDAH, muchas estrategias se diseñan bajo un enfoque multisensorial, empleando distintos canales de entrada: visual, auditivo y kinestésico; no obstante, suelen ser unidireccionales, ya que la información recibida por múltiples vías termina expresándose mediante una única salida, habitualmente verbal o gráfica, como sucede cuando se dicta un contenido y se espera su repetición oral o escrita. Las estrategias intersensoriales, en cambio, promueven un procesamiento con múltiples ingresos y salidas de la información (p. ej., auditivo-verbal, auditivo – gráfico, auditivo – táctil, auditivo- kinestésico, visual-gráfico, visual-táctil, visual-verbal, etc.) lo que potencia la activación coordinada de las redes atencionales de Posner; la integración funcional de las unidades cerebrales

descritas por Luria y la participación dinámica de la memoria de trabajo en la manipulación, actualización y transferencia de la información.

Tomando en cuenta estos antecedentes, la presente investigación tuvo como objetivo: Evaluar la eficacia de un programa de intervención neuropsicológica que integra estimulación intersensorial y actividades lúdicas en el mejoramiento del rendimiento atencional y la memoria de trabajo en niños con TDAH subtipo inatento.

La metodología incluyó una fase diagnóstica con caracterización detallada del perfil neurocognitivo mediante la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños quinta edición (WISC V) y Cuestionario de madurez Neuropsicológica escolar (CUMANES), seguida de una intervención de 26 semanas, que integró fichas intersensoriales, actividades lúdicas y el procedimiento EORETRAR (escucho, Observo, Repito, Trabajo y Reviso). Los resultados mostraron mejoras significativas en atención sostenida, memoria de trabajo y autorregulación, evidenciadas tanto en las evaluaciones estandarizadas como en la percepción de padres, docentes y los mismos niños. Estos hallazgos confirman la eficacia de la estimulación intersensorial como vía para optimizar la atención y fortalecer las funciones cognitivas, con impacto positivo en la motivación, la autoeficacia y el rendimiento escolar. Además, se contempló la colaboración de padres y maestras para reforzar la intervención y facilitar la generalización de los aprendizajes en contextos familiar y escolar, aunque no hubo la participación que se esperaba.

## **Procedimientos metodológicos y sustentación teórica**

***La metodología del estudio se desarrolló en dos fases: diagnóstica y de intervención. A continuación, se detallan cada una de ellas:***

### **Fase diagnóstica**

La fase diagnóstica incluyó la evaluación neuropsicológica de cinco niños entre 8 y 9 años, que contaban con un diagnóstico inicial de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) subtipo predominantemente inatento. Mediante la aplicación de pruebas estandarizadas como el CUMANES (Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar) y WISC-V (Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños) se confirmó el diagnóstico y se identificaron las funciones cognitivas comprometidas, así como las

fortalezas de cada participante, obteniendo una caracterización detallada de su perfil neurocognitivo.

Mediante el CUMANES se evaluaron áreas cognitivas esenciales como el lenguaje comprensivo y expresivo, la memoria verbal y visual, la atención sostenida, las funciones ejecutivas, la viso percepción, la lateralidad, el ritmo, la lectura y la escritura, considerando sus fundamentos neuroanatómicos. Complementariamente, el WISC-V proporcionó un perfil integral del funcionamiento intelectual global y de índices específicos, con especial énfasis en la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y diferentes componentes atencionales. La combinación de ambos instrumentos facilitó una caracterización detallada y precisa de los procesos cognitivos relacionados con el rendimiento académico.

### **Fase de intervención**

Para la fase de intervención, se realizó una revisión teórica exhaustiva que sustentó el diseño de un protocolo de intervención. Se enfocó en teorías y modelos neuropsicológicos que explican las funciones atencionales y mnésicas en la infancia, destacando los aportes de Luria y Posner & Petersen, complementados con la conceptualización de la memoria de trabajo de Baddeley y Hitch. (Posner & Petersen, 2012)

Alexander Luria propuso un modelo funcional del cerebro basado en la interacción de tres unidades principales, que contribuyen a las funciones psicológicas superiores, como la atención y la memoria. (Luria, 1984)

Primera unidad funcional: Regula la activación y el tono cortical, fundamental para mantener el estado de alerta y la receptividad a estímulos ambientales. Esta unidad comprende estructuras del tronco encefálico y el sistema reticular activador ascendente. Alteraciones en esta unidad pueden provocar dificultades para mantener la atención sostenida y selectiva, dado que el sistema nervioso no se encuentra en un nivel óptimo de activación para procesar la información.

Segunda unidad funcional: Se ubica en las áreas posteriores del cerebro, principalmente las regiones parietal, temporal y occipital. Su función es la recepción, análisis y codificación de la información sensorial proveniente de los diferentes canales sensoriales (visual, auditivo, táctil), y su integración multisensorial para formar una representación coherente y significativa del

entorno. Este proceso es clave para la interpretación correcta de estímulos complejos, la percepción y la memoria.

Tercera unidad funcional: Involucra principalmente al lóbulo prefrontal, encargado de la programación, regulación y control consciente de la actividad psíquica. Es responsable de funciones ejecutivas como la planificación, la inhibición de respuestas automáticas, la toma de decisiones, y la autorregulación emocional y conductual. Esta unidad permite que el individuo organice y controle sus acciones para adaptarse a demandas complejas del ambiente.

Michael Posner y Steven Petersen (2012) presentaron un modelo neurocognitivo que describe la atención a través de tres redes anatómica y funcionalmente diferenciadas, aunque interrelacionadas:

Desde la neuropsicología cognitiva, el modelo de Michael Posner y Steven Petersen (2012) describe la atención como un sistema compuesto por tres redes funcionales e interconectadas que operan de manera complementaria para permitir la activación, el enfoque y el control consciente de los procesos atencionales. Estas redes tienen bases anatómicas específicas y cumplen funciones diferenciadas que se integran en el procesamiento de la información.

### ***Red de alerta***

La red de alerta es responsable de preparar y mantener al sistema nervioso en un estado óptimo de activación para detectar, recibir y responder de manera eficiente a estímulos del entorno. Esta red está asociada al sistema reticular activador ascendente y a estructuras subcorticales como el tálamo, que regulan el tono cortical general.

Se compone de tres subprocesos fundamentales:

- **Arousal:** es el nivel general de activación fisiológica del organismo. Es una condición basal, es decir es como una "línea base" en el que se encuentra un organismo cuando no está realizando ninguna actividad específica ni recibiendo estímulos particulares. Refleja qué tan receptivo está nuestro cerebro para responder ante cualquier estímulo externo. Si este nivel es demasiado bajo, habrá dificultades para mantenerse alerta, si es demasiado alto, puede haber ansiedad o dispersión. Un nivel adecuado de arousal es fundamental para que el procesamiento atencional pueda iniciarse.

- **Vigilancia:** Es la capacidad de mantener un estado de alerta durante un período prolongado para detectar estímulos relevantes. Esta vigilancia tónica permite que un niño pueda mantenerse atento y alerta durante mucho tiempo, incluso cuando no pasa nada nuevo a su alrededor, depende de varios factores como:

La vigilancia depende de múltiples factores interrelacionados. Entre ellos se encuentra el nivel de activación o arousal, que implica que el sistema nervioso se mantenga “despierto” y preparado para responder de manera eficiente. Asimismo, los recursos atencionales disponibles, entendidos como la capacidad mental y energética para sostener la atención sin fatiga prematura, resultan esenciales. La salud y el estado general, incluyendo condiciones como fatiga, privación de sueño, estrés o enfermedades, pueden afectar significativamente la vigilancia. Del mismo modo, la motivación y el interés desempeñan un papel crítico, ya que una persona motivada logra mantener un mayor nivel atencional. Finalmente, la integridad cerebral es fundamental, puesto que las redes neuronales encargadas de la regulación de la atención en particular las áreas frontales y la formación reticular deben funcionar adecuadamente para garantizar una vigilancia óptima.

La disfunción de esta red se manifiesta, por ejemplo, en niños con TDAH subtipo inatento, quienes pueden presentar hipo activación cortical, baja motivación inicial y dificultad para iniciar o sostener actividades cognitivas.

### ***Red de orientación***

La red de orientación dirige los recursos cognitivos hacia estímulos relevantes del entorno, facilitando la selección de información significativa y la inhibición de distractores. Este sistema se apoya en regiones cerebrales posteriores como el lóbulo parietal superior, el colículo superior y el tálamo pulvinar, y permite cambiar eficazmente el foco atencional según las demandas del ambiente. Existen dos componentes clave:

- **Atención selectiva:** Permite focalizar de forma voluntaria o automática la atención sobre un estímulo determinado, ignorando otros estímulos irrelevantes que compiten por recursos cognitivos.
- **Cambio atencional:** Se refiere a la habilidad para desplazar la atención de un estímulo a otro, lo que resulta esencial en situaciones que requieren alternancia entre múltiples tareas o fuentes de información.

Las alteraciones en esta red se observan cuando el niño no logra mantener el foco en un estímulo relevante o cambia de foco de forma desorganizada, afectando la eficiencia en el procesamiento de la información.

### ***Red ejecutiva***

La red ejecutiva se activa en situaciones que demandan control atencional consciente, particularmente en la inhibición de respuestas automáticas, la resolución de conflictos, la toma de decisiones complejas y la flexibilidad cognitiva. Está asociada principalmente al corte prefrontal dorso lateral, la corteza cingulada anterior y otras estructuras del lóbulo frontal. Las funciones de esta red son: Planificación y organización de la conducta, permite anticipar acciones, establecer metas y desarrollar estrategias para alcanzarlas. Posner y Petersen (2012) señalan que “la atención actúa como un sistema de redes que permite al cerebro mantener el estado de alerta, orientar los estímulos relevantes y ejercer control ejecutivo sobre la conducta” (p. 45).

Cuando hay dificultades en esta red el niño presenta impulsividad, dificultad para anticipar consecuencias, establecer metas y pasos sucesivos, errores por omisión y perseveración. Estas dificultades impactan directamente en su autorregulación emocional y académica.

En concordancia con lo expuesto previamente, Parra et al. (2022), sostiene que el desequilibrio o disfunción en alguna de ellas puede originar alteraciones en el procesamiento atencional, especialmente relacionadas con la atención sostenida y con déficits asociados a la función hemisférica derecha.

Con base en esta fundamentación teórica, se diseñó un protocolo de intervención que integró estrategias para estimular las diferentes redes atencionales y la memoria de trabajo. Entre los aspectos principales que se consideraron en este protocolo son:

- La preparación y mantenimiento del sistema nervioso en un estado óptimo de alerta, utilizando el procedimiento EORETRAR (Escucho, Observo, Repito, Trabajo y Reviso), que facilita la correcta interpretación y ejecución de consignas.
- La estimulación multisensorial mediante fichas intersensoriales que combinan modalidades visual, auditiva y táctil, en distintos formatos de

ingreso y salida de información, para favorecer la captación y procesamiento significativos.

- El fortalecimiento de la autorregulación y el control ejecutivo a través de actividades lúdicas con reglas, turnos y cambios adaptativos, promoviendo la planificación, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y metacognición.

Este diseño integró los modelos funcionales descritos para generar una intervención coherente, centrada en las necesidades específicas del perfil cognitivo detectado en la población estudiada.

Es importante mencionar como parte integral del programa, se buscó la participación activa de los entornos familiar y escolar. A los padres se les proporcionó orientación para replicar en casa las actividades de estimulación intersensorial y el procedimiento EORETRAR (Escuchar, Observar, Repetir, Trabajar y Revisar), con el objetivo de promover la generalización de los aprendizajes y la autorregulación en contextos cotidianos.

Se conversó con las maestras que manifestaron interés en participar en el programa orientado al diseño y aplicación de estrategias de enseñanza dirigidas a potenciar la atención de sus estudiantes. Para ello, se elaboraron principios pedagógicos considerando los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje y las bases teóricas de Posner, Luria y Baddeley. Estos principios, acompañados de actividades prácticas, fueron facilitados a las maestras para favorecer la activación óptima, la orientación eficaz, la manipulación activa de la información y la autorregulación en el proceso de aprendizaje. (CAST, 2018).

El primer principio: activación óptima para el aprendizaje

Este principio se fundamenta en la red de alerta de Posner y en la primera unidad funcional de Luria, las cuales intervienen en los procesos de activación y regulación del estado de atención. Su propósito es lograr que el sistema nervioso del estudiante alcance un nivel óptimo de arousal ni demasiado bajo ni excesivo, que favorezca el aprendizaje.

Para ello, se recomendó estimular la vinculación emocional y la motivación intrínseca, principalmente mediante estrategias que despierten la curiosidad antes de introducir un nuevo contenido, tales como preguntas generadoras, narraciones breves o imágenes sugestivas. Además, se sugirió

el uso intencionado de colores, sonidos y materiales manipulativos para captar y mantener la atención, cuidando de evitar la sobrecarga sensorial. Finalmente, se recomendó a las maestras incluir señales claras de transición entre actividades, que permitan al estudiante reorganizar su atención y mantener la coherencia del flujo de la clase.

El segundo principio de enseñanza denominado Orientación focalizada e intersensorial, vincula la red de orientación de Posner y la segunda unidad de Luria, facilitando la selección y el procesamiento de estímulos relevantes, para lograr esto se recomendó a las maestras el uso de organizadores gráficos, codificación por colores y materiales manipulativos. Así como estrategias de ingresos y salidas distintos de la información, por ejemplo:

Explicación entre pares (entrada auditiva – salida verbal)

El docente explica un tema y luego los estudiantes, en grupos de tres, se lo explican mutuamente usando sus propias palabras, esto refuerza la comprensión y la retención auditiva.

- Mapa mental colaborativo (entrada auditiva – salida verbal)

Después de escuchar una explicación, los estudiantes elaboran en grupo un mapa mental que después presentan oralmente al profesor y a sus compañeros.

- Video con síntesis oral (entrada visual-auditiva – salida verbal)

Los estudiantes ven un breve video educativo y luego deben narrar lo que entendieron, resaltando las ideas principales.

- Cadena de ideas (entrada auditiva – salida verbal)

El docente presenta una narración breve o explica un procedimiento de manera oral. A continuación, cada estudiante, siguiendo el orden establecido, añade un nuevo detalle, paso o elemento al relato, procurando mantener la coherencia y continuidad del discurso grupal. Esta dinámica favorece la atención auditiva, la memoria secuencial y la expresión verbal, integrando así la percepción auditiva con la producción lingüística.

El tercer principio, control ejecutivo y autorregulación consciente, fundamentado en la red ejecutiva de Posner y la tercera unidad funcional de Luria, busca fortalecer la capacidad del alumnado para planificar, supervisar y ajustar sus respuestas. Se promueve mediante tareas que fomenten la

autoevaluación, la resolución de problemas y la toma de decisiones autónoma. Asimismo, se recomendó a las docentes que estas actividades incorporaran criterios de evaluación explícitos, de manera que los estudiantes pudieran verificar paso a paso el cumplimiento de cada requerimiento antes de la entrega, favoreciendo así el desarrollo de habilidades meta cognitivas para monitorear y regular sus propios procesos de aprendizaje. La realización de proyectos grupales constituye una estrategia eficaz para fortalecer el control ejecutivo y la autorregulación consciente, ya que requiere que los estudiantes planifiquen y organicen sus acciones, anticipen recursos y posibles dificultades, sigan instrucciones de manera secuencial y supervisen sus avances para ajustar estrategias cuando sea necesario. Este tipo de actividades fomenta la colaboración, la toma de decisiones compartida y la autoevaluación, permitiendo que los niños desarrollen habilidades meta cognitivas al verificar el cumplimiento de criterios previamente establecidos antes de presentar el producto final.

## **Resultados**

El Para valorar la incidencia de las actividades lúdicas en la intervención neuropsicológica de la atención, se implementaron diferentes acciones con cinco niños que asistieron al gabinete psicopedagógico durante aproximadamente 6 meses (marzo a agosto), con una frecuencia de dos sesiones semanales.

### ***Revisión de planificaciones y cumplimiento de objetivos***

Se elaboró una guía para la revisión sistemática de las planificaciones de cada sesión, con el fin de identificar la evolución de la atención durante la intervención. El análisis de esta guía evidenció un progreso general en las habilidades atencionales de los cinco niños.

El promedio de sesiones realizadas por niño estuvo en un promedio de 52. En las primeras sesiones, los objetivos relacionados con la atención global (arousal) fueron alcanzados por todos los participantes, dado que las actividades tenían un nivel de complejidad simple y eran motivadoras. Sin embargo, se observaron dificultades al intentar lograr objetivos vinculados con la atención sostenida y alternante. En estas situaciones, el acompañamiento directo y el modelado constante por parte del terapeuta fueron determinantes para que los niños pudieran cumplir las tareas.

Aproximadamente a partir de la sesión 30, la mayoría de los niños lograron cumplir estos objetivos de manera autónoma.

Durante las sesiones se utilizó un cronómetro para monitorizar el tiempo de atención, adaptando la duración de las tareas a la capacidad individual de cada niño, que inicialmente oscilaba entre 3 y 10 minutos, con incrementos progresivos. Las observaciones cualitativas reflejaron un alto grado de motivación (trabajaban contentos, no querían irse del gabinete). Se evidenció también que todos los niños presentaron dificultades en el manejo de la frustración, pero se observaron mejoras a través del desarrollo de juegos y actividades específicas.

### ***Percepción de padres y profesores***

Las entrevistas realizadas a padres y docentes confirmaron los cambios positivos en la atención de los niños en el entorno familiar y escolar.

- Cambios reportados por los padres

Los niños mostraron mayor concentración en las tareas del hogar, manteniendo la postura adecuada, sosteniendo la mirada y escuchando con atención. Además, lograron expresar con sus propias palabras las consignas o instrucciones recibidas.

- Percepción de los docentes:

Los profesores destacaron que los niños escuchan atentamente y repiten las instrucciones, evidenciando una mejora notable en la capacidad de atención. En particular, se reportó que la duración de la atención aumentó de cinco minutos a intervalos de 20 a 25 minutos, alternados con períodos cortos de descanso y movimiento. También destacaron la calidad en la ejecución de las tareas escolares.

No obstante, dos padres señalaron que, si bien hubo avances en la tolerancia a la frustración, este aspecto emocional aún representa un área que requiere mayor trabajo.

### ***Motivación y percepción de los niños***

Las entrevistas con los niños mostraron una actitud positiva hacia la asistencia al gabinete y el aprendizaje en el aula. Expresaron satisfacción por

mejorar su desempeño, recibir reconocimientos y sentirse valorados por sus profesores y familiares. Algunos testimonios incluyen:

- “Me gusta ir al colegio, aprendo muchas cosas.”
- “Ahora terminé de copiar las tareas y la profesora me ha dado un sticker.”
- “Mi mamá me felicitó porque la profesora dijo que he mejorado.”
- “Ya no me levanto en clase y la profesora dice que soy un buen alumno.”

Datos obtenidos en entrevistas realizadas con los niños en agosto del 2024.

Estos testimonios evidencian que la intervención no solo favoreció mejoras en la atención, sino que también impactó positivamente en la autoestima y la motivación escolar.

### ***Evaluación con instrumento estandarizado***

Para evaluar de manera objetiva el impacto de la intervención, se aplicó el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar (CUMANES) al inicio y después de cinco meses de trabajo. Durante este período además de la atención se estimularon funciones cognitivas como lenguaje, memoria de trabajo, memoria auditiva y visual, lectoescritura, los resultados mostraron una mejora significativa en los indicadores relacionados con la atención, confirmando la eficacia del programa de intervención neuropsicológica.

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos obtenidos antes y después de la intervención, evaluando variables claves como atención sostenida, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Como se observa en la Tabla 1, los puntajes promedio de los niños mostraron mejoras significativas en dichas funciones cognitivas, lo que refleja el impacto positivo de las estrategias aplicadas.

**Tabla 1***Resultados de la Evaluación Neuropsicológica*

<b>Prueba</b>	<b>Funciones cognitivas evaluadas</b>	<b>Resultados 1ª Evaluación</b>	<b>Resultados 2ª Evaluación</b>
<b>Comprensión Audio Verbal</b>	Lenguaje comprensivo, memoria verbal, atención sostenida	5 niños debajo de la media	3 niños en la media, 2 alto
<b>Comprensión de Imágenes</b>	Lenguaje comprensivo, atención sostenida	4 niños debajo de la media, 1 en la media	Mejora general, la mayoría en la media
<b>Fluidez Fonológica</b>	Lenguaje expresivo, fluidez verbal, función ejecutiva, memoria de trabajo	4 niños debajo de la media, 1 en la media	4 en la media, 1 alto
<b>Función Semántica</b>	Lenguaje expresivo, fluidez verbal, función ejecutiva, memoria de trabajo	4 niños debajo de la media, 1 en la media	5 en la media
<b>Leximetría</b>	Codificación y fluidez lectora, atención sostenida	4 niños muy bajo, 1 bajo	4 en la media, 1 bajo
<b>Escritura Audiog-nóstica</b>	Memoria a corto plazo, atención sostenida, visopercepción, control grafomotor	5 niños muy bajo	4 en nivel medio, 1 bajo
<b>Visopercepción</b>	Estructuración espacial, control grafomotor	3 niños muy bajo, 2 bajo	5 en la media
<b>Función Ejecutiva</b>	Atención sostenida y dividida, memoria de trabajo, flexibilidad mental	5 niños bajo	5 en la media
<b>Memoria</b>	Memoria explícita, memoria a corto plazo, memoria no verbal	Memoria visual: 3 en media, 2 bajo; memoria verbal: 5 muy bajo	Memoria visual: 3 medio alto, 2 en media; memoria verbal: 5 en media

<b>Ritmo</b>	Secuenciación, memoria sensorial y a corto plazo, atención sostenida	5 niños muy bajo	5 niños medio bajo
<b>Lateralidad</b>	Dominancia del lenguaje, esquema corporal, organización espacial	4 niños con lateralidad homogénea, 1 inconsistente	Fortalecida la dominancia predominante

**Fuente:** Elaboración propia, 2025.

Para lograr estos resultados, se diseñó y utilizó un conjunto de materiales y actividades específicas, que incluyeron fichas de trabajo y juegos estructurados. Estas herramientas fueron clasificadas cuidadosamente según los canales de ingreso y salida de información, así como por las funciones cognitivas que promueven.

A continuación, se presenta la clasificación de las fichas de trabajo utilizadas, las cuales fueron organizadas progresivamente de menor a mayor complejidad y combinando distintos canales sensoriales:

**Tabla 2**

*Clasificación de fichas de trabajo según tipo de ingreso y salida*

<b>Tipo de ficha</b>	<b>Descripción breve</b>	<b>Funciones cognitivas estimuladas</b>
<b>Ingreso visual – salida verbal</b>	Mostrar láminas con imágenes para recordar verbalmente	Red de orientación, memoria de trabajo, atención selectiva
<b>Ingreso visual – salida táctil</b>	Observar figuras e identificarlas táctilmente	Integración viso táctil, memoria de trabajo, red de orientación
<b>Ingreso auditivo – salida verbal</b>	Narrar cuentos y responder preguntas	Atención auditiva sostenida (red de alerta), memoria de trabajo verbal, comprensión
<b>Ingreso auditivo – salida visual</b>	Escuchar instrucciones y localizar figuras	Memoria de trabajo viso espacial, red de orientación, atención dividida

<b>Ingreso táctil – salida verbal</b>	Reconocer objetos por el tacto y describirlos	Integración somato sensorial, memoria de trabajo, red ejecutiva, memoria semántica
<b>Ingreso visual – salida motora</b>	Observar secuencias y reproducirlas con movimientos	Atención sostenida, memoria de trabajo motora, planificación y programación
<b>Ingreso auditivo – salida motora</b>	Escuchar ritmos y reproducirlos con palmadas	Atención auditiva, memoria de trabajo secuencial, control inhibitorio, coordinación motora
<b>Ingreso multisensorial – salida verbal</b>	Integrar estímulos visuales, auditivos y táctiles y explicar lo percibido ej: imagen de bosque, sonido de aves y figura de árbol, describir la escena.	Integración multisensorial, memoria de trabajo, red ejecutiva, autorregulación
<b>Ingreso visual – salida escrita</b>	Observar imágenes y redactar una breve descripción	Atención visual sostenida, memoria de trabajo verbal, planificación escrita
<b>Ingreso auditivo – salida táctil</b>	Escuchar pistas para armar objetos con piezas táctiles	Memoria de trabajo visoespacial, atención dividida, orientación espacial, coordinación viso motora

**Nota.** Combinaciones diseñadas para estimular la integración sensorial y redes atencionales según los modelos de Posner y Luria. Fuente: elaboración propia.

Con base en la teoría de la red ejecutiva de Posner y la tercera unidad funcional de Luria, se clasificaron los juegos utilizados en la intervención según las funciones cognitivas que estimulan. La Tabla 3 presenta la tipología de juegos clasificados para fortalecer la planificación, control inhibitorio, la autorregulación y la flexibilidad cognitiva, así como otros procesos ejecutivos relevantes en la población evaluada.

**Tabla 3**

*Clasificación de juegos para la estimulación de la red ejecutiva y la tercera unidad funcional de Luria*

<b>Tipo de juego</b>	<b>Descripción breve</b>	<b>Funciones cognitivas estimuladas</b>
<b>Juegos de planificación</b>	Resolver laberintos, armar rompecabezas	Planificación, memoria de trabajo, control inhibitorio
<b>Juegos de secuenciación</b>	Ordenar tarjetas con historias	Programación de acciones, razonamiento lógico, flexibilidad cognitiva
<b>Juegos de reglas cambiantes</b>	Juegos de mesa con cambios frecuentes de instrucciones	Red ejecutiva (Posner), inhibición, adaptación a nuevas reglas (flexibilidad cognitiva)
<b>Juegos de control inhibitorio</b>	“Simón dice” o juegos de detención rápida	Autorregulación, inhibición de respuestas automáticas, atención sostenida
<b>Juegos de solución de problemas</b>	Resolver retos y enigmas en equipo	Planificación estratégica, regulación conductual, toma de decisiones
<b>Juegos de autorregulación emocional</b>	Actividades que enseñan a identificar emociones y usar estrategias de auto-control (p. ej., semáforo emocional)	Red ejecutiva, autorregulación emocional, control consciente de la conducta
<b>Juegos de flexibilidad cognitiva</b>	Juegos que implican cambiar de tarea o estrategia	Flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, ajuste conductual, red ejecutiva

**Nota.** Clasificación basada en la estimulación de la red ejecutiva (Posner) y la tercera unidad funcional de Luria. Fuente: elaboración propia.

## Tabla N°4

### Planificación General del Programa de Intervención Neuropsicológica

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Revisión individualizada antes de cada sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Partir del perfil neuropsicológico (WISC-V, CUMANES, observación clínica)</li><li>• Identificar funciones deficitarias, fortalezas e intereses del niño</li><li>• Ajustar la sesión a nivel ecológico (contexto familiar y escolar)</li></ul>
<b>Estructura de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inicio (5–7 min): Activación de la red de alerta con EORETRAR y juego motivador</li><li>• Bloque central (25–30 min): Uso de fichas intersensoriales progresivas (Tabla 2) para estimular atención sostenida, memoria de trabajo y redes sensoriales; juegos de la red ejecutiva (Tabla 3) para control inhibitorio, autorregulación y flexibilidad cognitiva</li><li>• Cierre (5 min): Retroalimentación, autorreflexión y registro de avance.</li></ul>
<b>Secuencia del programa (26 semanas, 2 sesiones/semana)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Semanas 1–4: Consolidación de atención global (arousal) y orientación</li><li>• Semanas 5–8: Aumento progresivo de atención sostenida y alternante; inicio de autorregulación</li><li>• Semanas 9–14: Fortalecimiento de la memoria de trabajo y redes sensoriales</li><li>• Semanas 15–20: Fortalecimiento de red ejecutiva, planificación y flexibilidad cognitiva</li><li>• Semanas 21–24: Integración de funciones cognitivas y autorregulación en contextos académicos</li><li>• Semanas 25–26: Cierre, generalización de aprendizajes y reevaluación con CUMANES.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fichas multisensoriales graduadas</li><li>• Juegos de planificación, secuenciación y control inhibitorio</li><li>• Fichas de EORETRAR</li><li>• Cronómetro para ajustar duración de tareas según tolerancia atencional</li></ul>

**Evaluación continua**

- Guía de seguimiento por sesión (logro de objetivos, autonomía, motivación)
- Ajustes semanales del programa según el progreso
- Retroalimentación A padres y profesores
- Reevaluación estandarizada al cierre del programa

**Fuente:** Elaboración propia

**Nota:** Esta tabla resume la planificación completa del programa de intervención considerando las fichas intersensoriales y la duración de 26 semanas (52 sesiones).

**Discusión**

El programa de intervención permitió constatar mejoras significativas en la atención y la memoria de trabajo de los niños con TDAH subtipo inatento; no obstante, el proceso evidenció la complejidad y heterogeneidad de los perfiles atencionales, lo que exigió una adaptación continua de las actividades. Una de las principales dificultades se observó en la red de alerta, especialmente en el componente de arousal. Algunos niños presentaban hipoarousal, con baja activación cortical y apatía inicial, que se manifestaba en lentitud para iniciar las tareas y dificultad para mantener la atención. En estos casos, se emplearon actividades de inicio con alto componente motivacional y sensorial, como juegos de movimiento, materiales de interés personal y consignas breves con retroalimentación inmediata, para activar la red de alerta. Por el contrario, otros niños mostraban hiperarousal, caracterizado por sobre activación fisiológica, inquietud motora e impulsividad. Con ellos, se priorizaron actividades que promovían la autorregulación, como ejercicios de respiración breve, juegos de turnos con reglas claras y tareas graduadas que permitían bajar la sobre activación hasta alcanzar un nivel óptimo de atención. En ambos perfiles, la duración de las tareas y su nivel de complejidad se ajustaron dinámicamente (iniciando con actividades simples, moderadas y períodos de 3-5 minutos e incrementándolos progresivamente), buscando mantener la activación dentro de un rango que facilitara el aprendizaje.

En la red de orientación, que dirige la atención hacia estímulos relevantes e inhibe distractores, se detectaron dificultades notorias para priorizar información y cambiar eficazmente el foco atencional. En tareas de ingreso auditivo y salida visual y/o auditivo con salida verbal, algunos niños desviaban la mirada con frecuencia hacia estímulos irrelevantes

o requerían repetición constante de la consigna para ubicar el estímulo objetivo. Asimismo, presentaban retrasos para alternar la atención entre diferentes estímulos cuando la tarea lo exigía. Para abordar estas dificultades se implementaron actividades que entrenaban la selección eficiente y la inhibición de distractores, como localizar estímulos específicos en medio de distractores, seguir secuencias cambiantes y practicar cambios controlados de foco atencional, reforzando así la coordinación entre los sistemas sensoriales y la focalización voluntaria.

La red ejecutiva, encargada del control consciente, la planificación y la flexibilidad cognitiva, también presentó retos importantes. Muchos niños actuaban de forma impulsiva, iniciando las tareas antes de comprenderlas completamente, lo que generaba errores y frustración. Otros mostraban rigidez cognitiva, manteniendo estrategias ineficaces a pesar de la retroalimentación, y presentaban poca tendencia a revisar sus respuestas antes de entregarlas. Estas dificultades se abordaron mediante juegos de mesa con reglas cambiantes (“Uno”, “Simón dice”), que exigían flexibilidad y control inhibitorio, así como actividades de planificación y verificación (laberintos, rompecabezas y tareas de secuenciación), en las que los niños debían anticipar sus acciones, prever consecuencias y revisar el resultado antes de considerarlo terminado. El uso del procedimiento EORETRAR (Escuchar, Observar, Repetir, Trabajar y Revisar) consolidó hábitos de autocontrol y metacognición, reduciendo la impulsividad y favoreciendo respuestas más reflexivas.

Los procesos observados durante la intervención se alinean con los principios planteados por Bausela (2019), quien sostiene que el propósito esencial de toda intervención orientada al fortalecimiento de las funciones ejecutivas es favorecer la autorregulación y el control interno de la conducta, mediante estrategias estructuradas y mediadas por un adulto que proporciona retroalimentación para facilitar la internalización gradual de rutinas autorreguladas.

Más allá de las mejoras atencionales, la intervención tuvo un impacto en la plasticidad cerebral. La estimulación intersensorial que implicó la integración de entradas y salidas visuales, auditivas, táctiles y motoras favoreció la creación y el fortalecimiento de conexiones sinápticas, optimizando la interacción entre redes atencionales, memoria de trabajo y funciones ejecutivas. Esta reorganización neurofuncional permitió que las

habilidades adquiridas se transfirieran a contextos académicos y familiares, incrementando la autonomía, la persistencia y la autorregulación de los niños.

Por otro lado, este programa se distingue de las intervenciones multisensoriales tradicionales porque integra de manera intencionada múltiples vías de ingreso y salida de la información, lo que potencia la transferencia de los aprendizajes y la activación coordinada de las redes atencionales, las unidades funcionales y la memoria de trabajo. En la literatura revisada se describen numerosas actividades denominadas multisensoriales, aunque en la práctica priorizan casi exclusivamente el canal visual con salida gráfica. En contraste, en este estudio se diseñaron nuevas actividades, algunas adaptadas a partir de fichas disponibles en internet, pero ajustadas en su nivel de complejidad y modalidad de salida para cumplir objetivos intersensoriales específicos.

Además, el juego se consolidó como la herramienta principal para estimular la atención y la memoria de trabajo, ya que permitió integrar la motivación intrínseca de los niños con objetivos terapéuticos claros. Para lograrlo, resultó esencial planificar previamente cómo utilizar cada juego, de manera que cumpliera propósitos específicos y, en muchos casos, múltiples funciones vinculadas a la estimulación cognitiva. La creatividad del terapeuta fue un elemento clave, pues permitió transformar actividades recreativas en oportunidades de entrenamiento atencional, regulando la dificultad, la modalidad sensorial y las reglas para optimizar los beneficios. Así, el juego dejó de ser solo una actividad de ocio para convertirse en una herramienta estratégica de estimulación, capaz de generar cambios sostenibles en la atención, la memoria de trabajo y la autorregulación emocional.

En el plano afectivo-emocional, la metodología lúdica y la retroalimentación positiva generaron un entorno motivador, donde los niños se sintieron competentes y valorados. Esto repercutió en una mayor disposición para enfrentar tareas académicas y en una mejora de la autoeficacia. Aunque la tolerancia a la frustración sigue siendo un área a fortalecer, se observaron avances en la regulación emocional, con disminución de respuestas de evitación y mayor perseverancia ante la dificultad.

Un hallazgo relevante del programa fue la formulación de principios de enseñanza fundamentados en los modelos neuropsicológicos de Posner, Luria y Baddeley, que orientaron la planificación y aplicación de

las estrategias intersensoriales. Estos principios activación óptima para el aprendizaje, orientación focalizada e intersensorial, y control ejecutivo con autorregulación consciente, se basan en las redes atencionales y las unidades funcionales descritas por dichos autores.

Aunque solo tres de los docentes involucrados implementaron de manera sistemática estos principios durante la intervención, su aplicación demostró facilitar el fortalecimiento de la atención y la memoria de trabajo en los estudiantes. Este hallazgo resalta la importancia de capacitar y motivar a los maestros para adoptar enfoques neuropsicológicos en la enseñanza, ya que constituyen una base teórica sólida y una guía práctica que permite adaptar las estrategias educativas a los perfiles neurocognitivos individuales, mejorando así el proceso de aprendizaje.

Finalmente, la implementación del programa representó un espacio de autorreflexión para el terapeuta, quien debió ajustar en tiempo real la intensidad, modalidad sensorial y dinámica de las actividades según la respuesta individual de cada niño. Este proceso evidenció la necesidad de intervenciones flexibles, fundamentadas en modelos neuropsicológicos y sensibles a las particularidades emocionales y contextuales de los pacientes. En conjunto, los hallazgos respaldan que un programa basado en estrategias intersensoriales y actividades lúdicas no solo optimiza la atención y la memoria de trabajo, sino que potencia la reorganización cerebral, fortalece la autorregulación emocional y favorece cambios duraderos en la relación del niño con su aprendizaje y su entorno.

La participación de padres y maestras resultó fundamental para la transferencia de los aprendizajes a los contextos naturales de los niños; sin embargo, su implementación mostró variabilidad en el compromiso y la aplicación de las estrategias, evidenciando la necesidad de talleres de sensibilización y seguimiento continuo. No obstante, el estudio presenta limitaciones, como el tamaño reducido de la muestra, la ausencia de grupo control y la variabilidad en la participación de padres y maestras. Se recomienda replicar esta propuesta en poblaciones más amplias y con seguimiento longitudinal para evaluar la estabilidad de los resultados.

## **Conclusiones**

El programa de intervención neuropsicológica basado en estrategias intersensoriales y actividades lúdicas demostró ser eficaz para fortalecer la atención y la memoria de trabajo en niños con TDAH subtipo inatento, optimizando el funcionamiento de las redes atencionales de alerta, orientación y ejecutiva. La adaptación dinámica de las actividades según los niveles de arousal permitió regular tanto la baja activación (hipoarousal) como la sobreactivación (hiperarousal), alcanzando un rango óptimo de activación cortical que favoreció el aprendizaje.

La estimulación sistemática de la red de orientación facilitó la selección y priorización de estímulos relevantes, mientras que el entrenamiento de la red ejecutiva mejoró la planificación, la inhibición de respuestas impulsivas, la flexibilidad cognitiva y la verificación consciente de las acciones. Este fortalecimiento conjunto promovió una mayor autorregulación y persistencia ante tareas.

La intervención incidió también en las tres unidades funcionales explicadas por Luria:

- La primera unidad, al optimizar la activación cortical y regular los niveles de arousal, permitió alcanzar un estado óptimo de alerta necesario para iniciar y sostener la atención.
- La segunda unidad, encargada de la recepción y procesamiento multisensorial, se fortaleció a través del uso sistemático de fichas intersensoriales que integraban estímulos visuales, auditivos y táctiles, mejorando la codificación y la representación coherente de la información.
- La tercera unidad, implicada en la programación, regulación y control consciente de la actividad, se potenció mediante juegos de planificación, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio, promoviendo una mayor autorregulación conductual y metacognición.

Asimismo, se evidenció un fortalecimiento progresivo de los tres componentes de la memoria de trabajo de Baddeley:

- El bucle fonológico, mediante actividades que exigían escuchar consignas, repetir las y manipular información verbal;

- La agenda visoespacial, a través de tareas de localización, organización espacial y reproducción de secuencias;
- El ejecutivo central, al coordinar y supervisar información proveniente de múltiples modalidades sensoriales, seleccionando estrategias y ajustando respuestas ante demandas cambiantes.

Más allá de las funciones atencionales, la intervención promovió procesos de plasticidad cerebral, reorganizando circuitos neuronales e integrando redes atencionales y ejecutivas, lo que facilitó la transferencia de aprendizajes a contextos académicos y familiares. El uso del juego como herramienta terapéutica resultó fundamental: su diseño creativo permitió que cada actividad tuviera uno o más propósitos dirigidos a estimular la atención y la memoria de trabajo, transformándolo de una actividad recreativa en un instrumento estratégico de estimulación cognitiva.

La participación de padres y maestras fue un componente clave para favorecer la generalización de los aprendizajes en los contextos naturales de los niños. La orientación brindada a las familias y la entrega de principios pedagógicos a las docentes permitieron reforzar la estimulación intersensorial y promover la autorregulación fuera del gabinete. No obstante, la variabilidad en el compromiso y la aplicación de las estrategias evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación, el seguimiento y la motivación de estos agentes educativos para maximizar el impacto de las intervenciones.

Desde la perspectiva de la neuropsicología infantil, el niño debe ser comprendido dentro de su entorno, considerando tanto los factores individuales como los contextuales que influyen en su desarrollo. Esta mirada ecológica orienta la evaluación y la intervención hacia la integración de los distintos contextos de participación del niño, enfatizando el trabajo conjunto con las personas de su entorno inmediato (Manga y Ramos, 2011).

Finalmente, este programa se configuró como una propuesta replicable en contextos clínicos y educativos, ya que combina fundamentos teóricos sólidos con una metodología flexible, capaz de atender las particularidades neurocognitivas y emocionales de cada niño, promoviendo una mejora sostenida en su autorregulación, aprendizaje y calidad de vida.

## **Referencias bibliográficas**

- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (2011). *La memoria de trabajo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bausela Herreras, E. (2020). *Funciones ejecutivas en población euskaldun infantil*. Revista de Humanidades. Cuadernos del Marqués de San Adrián, 12, 11–39. UNED Tudela.
- CAST. (2018). *Diseño universal para el aprendizaje: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Luria, A. R. (1984). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Manga, D., & Ramos, F. (2011). *El legado de Luria y la neuropsicología escolar*. Psychology, Society, & Education
- Parra Bolaños, N., Peña, C. E., & Caballero Hernández, E. F. (2020). *TDHA infantil a través del modelo atencional de Posner y Petersen*. Asociación Educar para el Desarrollo Humano, Laboratorio de Neurociencias y Educación, Buenos Aires, Argentina, y Universidad de San Buenaventura, Facultad de Psicología, Medellín, Colombia.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (2012). *La atención: la red cerebral y sus funciones*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Redes de atención: integración de la psicología desde Posner y Rothbart*. Madrid: Síntesis.
- Rueda, M. R. (2021). *Educar la atención con cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.

# El Poder de Nombrar la Violencia: Disputas Conceptuales y Consecuencias Políticas

The Power of Naming Violence: Conceptual Disputes and Political Consequences

Laura Trujillo Tapia<sup>1</sup>

*Recibido el 31-07-2025; Aceptado el 11-8-2025*

## Resumen

La conceptualización de la violencia es un tema central en las ciencias sociales. Existe una tensión constante entre concepciones restringidas, que la reducen al uso de la fuerza física, y las ampliadas, que incluyen formas de violencia asociadas a la violación de derechos o la negación del otro. Este artículo propone analizar críticamente esa oposición para mostrar que toda conceptualización de la violencia es inherentemente política.

Se realizó un análisis crítico de un corpus teórico seleccionado, utilizando el diálogo de autores para articular una síntesis interpretativa, mediante un enfoque cualitativo de diseño documental y hermenéutico.

Los principales hallazgos establecen que, mientras las concepciones restringidas ofrecen precisión jurídica, invisibilizan las causas estructurales; por el contrario, las concepciones ampliadas visibilizan las violencias sistémicas, pero arriesgan la pérdida de especificidad del concepto. Se concluye que la elección de una conceptualización es un acto político. Finalmente, se propone un paradigma de investigación que supere la trampa definicional, abogando por pluralizar el término (las violencias) y analizar sus usos contextuales y sus interconexiones sistémicas.

**Palabras clave:** violencia, concepción restringida, concepción ampliada, política del concepto

---

<sup>1</sup> Psicóloga. Docente titular de la Carrera de Psicología e investigadora del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8958-5748>

## **Abstract**

The conceptualization of violence is a central topic in the social sciences. A constant tension exists between restricted conceptions, which reduce it to the use of physical force, and broadened conceptions, which include forms of violence associated with the violation of rights or the negation of the other. This article aims to critically analyze this opposition to demonstrate that every conceptualization of violence is inherently political.

A critical analysis of a selected theoretical corpus was conducted, utilizing a dialogue between authors to articulate an interpretative synthesis, through a qualitative approach of documentary and hermeneutic design.

The main findings establish that while restricted conceptions offer juridical precision, they render structural causes invisible. Conversely, broadened conceptions make systemic violences visible but risk the loss of the concept's specificity. It is concluded that the choice of a conceptualization is a political act. Finally, a research paradigm is proposed to overcome the definitional trap, advocating for the pluralization of the term (violences) and the analysis of its contextual uses and systemic interconnections.

**Keywords:** Violence, Restricted Conception, Broad Conception, Politics of the Concept

## **Introducción**

La conceptualización de la violencia continúa siendo un tema controvertido y difícil de precisar. Esta ambigüedad no es un mero problema semántico; representa un obstáculo epistemológico fundamental con implicaciones directas en los ámbitos jurídico, político y social. La manera en que se define la violencia determina qué formas de sufrimiento son reconocidas, qué causas se investigan y, en última instancia, qué intervenciones se consideran necesarias y legítimas. Como señala Blair (2009), el término ha sufrido una "inflación de su uso" (p. 10) que lo ha llevado a nombrar fenómenos muy distintos –un acto criminal, una guerra o una política económica– lo que hace que pierda precisión a medida que se amplía su significado.

Esta polisemia ha derivado en una tensión teórica fundamental entre dos enfoques opuestos. Por un lado, una concepción restringida busca delimitar el concepto a la fuerza física para preservar su rigor analítico y su utilidad jurídica. Este enfoque, denominado por Bufacchi (2015) como minimalista,

prioriza los actos observables y medibles, lo que ofrece una base clara para la imputación de responsabilidades.

Por otro lado, la concepción ampliada lo extiende para abarcar las múltiples formas de daño estructural, institucional y simbólico que operan en el tejido social. Esta perspectiva, que Martínez (2016) articula como una concepción relacional centrada en la negación del otro, es indispensable para visibilizar las violencias sistémicas, como las generadas por las estructuras patriarcales.

El presente artículo de reflexión tiene como objetivo analizar críticamente esta polaridad conceptual. Se argumenta que esta tensión, lejos de ser una deficiencia a resolver, es una característica intrínseca que revela la naturaleza inherentemente política del concepto de violencia. Se sostendrá que el debate definicional es, en sí mismo, un campo de disputa por el poder de nombrar y, por tanto, de visibilizar o invisibilizar ciertas realidades sociales.

Para desarrollar este argumento, el texto se estructura en tres partes. La primera establece la distinción conceptual indispensable entre agresión y violencia, la cual sienta las bases para un análisis sociocultural del fenómeno. Segundo, se explora la dicotomía entre las visiones de la violencia como fuerza física y como negación del otro, examinando las fortalezas y debilidades de cada enfoque a través de un diálogo crítico entre diversos autores. Finalmente, y como resultado de esta reflexión, se propone un paradigma de investigación que supere las limitaciones definicionales, abogando por un enfoque plural y contextual que analice las violencias en sus usos e interconexiones sistémicas.

## **Procedimientos metodológicos**

### ***Tipo y diseño de estudio***

La investigación se inscribió en un enfoque cualitativo, ya que su interés radicaba en comprender la naturaleza y las implicaciones de un debate conceptual. El diseño fue documental, en tanto que el corpus de análisis estuvo constituido por fuentes académicas centradas en la conceptualización de la violencia, y hermenéutico, ya que el objetivo no era meramente resumir estos textos, sino interpretarlos críticamente para revelar sus supuestos subyacentes y sus consecuencias políticas.

Se eligió esta aproximación por su idoneidad para el propósito del estudio: deconstruir la aparente neutralidad de las definiciones de violencia y reconstruir el debate desde su dimensión política. En consecuencia, el rigor metodológico se buscó en la consistencia lógica del análisis y en la construcción de una síntesis interpretativa que articule el diálogo entre las diferentes posturas.

### ***Selección del corpus documental***

El corpus documental fue conformado mediante un muestreo intencional. La selección no fue aleatoria, sino que respondió a criterios específicos para asegurar la pertinencia y riqueza del material para el debate. Los criterios fueron los siguientes:

- Textos fundacionales. Se partió de obras que sentaron las bases del debate sobre la tensión entre concepciones de violencia restringidas y ampliadas. Los trabajos de Blair (2009), Bufacchi (2015) y Martínez (2016) son los más representativos de este criterio.

- Textos de profundización crítica. Se seleccionaron textos que, partiendo del debate fundacional, lo complejizan, lo aplican a contextos específicos o refinan sus herramientas conceptuales. La inclusión de autores como Ramírez (2021), Drymioti (2019), Ariyawansa, de Silva y Jones (2022) y Peris (2015) se justifica por sus aportes en áreas clave, ya fuera por sus propuestas de complejidad metodológica y contextual, por su aplicación del debate a fenómenos estructurales o por su contribución al refinamiento de los conceptos y la terminología en discusión.

- Textos de aporte conceptual específico: Se incorporaron autores que afinan conceptos clave para el argumento, como la distinción entre agresividad y violencia, ejemplificada en los trabajos de Sanmartín (2006, 2012) y Sánchez (2021).

Se incluyeron textos clave en inglés (Ariyawansa et al., 2022 y Drymioti, 2019) debido a que ofrecen marcos conceptuales y debates de vanguardia indispensables para una discusión global sobre el tema. Las traducciones de las citas textuales o paráfrasis utilizados en este artículo fueron realizadas por la autora, procurando la máxima fidelidad al sentido original de los textos.

## ***Técnicas de análisis***

Una vez conformado el corpus, el análisis se desarrolló mediante un proceso sistemático. Se emplearon fichas de análisis documental como instrumento para registrar de manera estructurada la tesis central de cada autor, sus definiciones clave, citas significativas y las reflexiones iniciales de la investigadora. Esta herramienta fue fundamental para organizar la información y desglosar los argumentos de cada texto.

La técnica central fue el diálogo de autores, un método hermenéutico que consiste en poner en contrapunto las posiciones de los teóricos para articular las diversas posturas en un marco analítico coherente y multifacético. Este procedimiento supera la mera revisión bibliográfica, pues no solo resume las ideas, sino que las interroga, las compara y las integra en una nueva síntesis. Los hallazgos de esta reflexión teórica fueron posteriormente estructurados en los apartados temáticos que componen la sección de resultados de este artículo.

## **Resultados**

### ***Distinción conceptual entre agresividad y violencia***

Antes de abordar la compleja polaridad entre las concepciones de la violencia, resulta epistemológicamente indispensable una delimitación conceptual previa: la distinción entre agresividad y violencia. Aunque en el lenguaje cotidiano ambos términos suelen usarse de forma intercambiable, en el análisis académico representan fenómenos de naturaleza distinta. Esta clarificación no solo aporta rigor terminológico, sino que establece las bases para comprender por qué la violencia, a diferencia de la agresividad, se convierte en un objeto de estudio eminentemente social, cultural y político.

La distinción más fundamental reside en la oposición entre lo innato y lo aprendido, lo biológico y lo cultural. Sanmartín (2006) establece esta diferencia de manera categórica al afirmar que “La agresividad es una conducta innata que se despliega de manera automática ante determinados estímulos [...]. Es biología pura.” (p. 11). En esta misma línea, Sánchez (2021) la define como una “característica natural que es propia no solo del hombre sino del reino animal” (p. 22), un elemento consustancial enfocado en la supervivencia. La violencia, en cambio, es conceptualizada por Sanmartín (2006) como “agresividad alterada, principalmente, por la acción de factores

socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina” (p. 11). Esta transformación de un impulso biológico en un acto cultural es, precisamente, el eje de la distinción. La violencia, por tanto, “no es innata, sino que se aprende a lo largo de la vida” (Sánchez, 2021, p. 19).

Profundizando en esta diferencia, Sanmartín (2012) refina el análisis al oponer la reacción inconsciente a la acción consciente. La agresividad es una “re-acción [...] inconsciente” (p. 146) que se dispara ante ciertos estímulos, a menudo mediada por el miedo. La violencia, en cambio, “no es la mera agresividad. La violencia es el resultado de poner la agresividad bajo el control de la consciencia. Es el producto de dotar de intencionalidad a la conducta agresiva” (p. 147). Esta intencionalidad la define como un acto específicamente humano. Blair (2009), citando a Domenach, refuerza esta idea al sostener que “La violencia es específicamente humana y, en este sentido, ella es una libertad (real o supuesta), que quiere forzar a otro” (p. 16). Por consiguiente, mientras la agresividad es un mecanismo reactivo y automático, la violencia es una acción deliberada que, como señala Sanmartín (2012), “causa siempre un daño en el marco de una conducta intencional” (p. 147).

Si bien esta distinción es un pilar analítico, la dicotomía se torna más compleja al reconocer que la base biológica no opera en un vacío ni constituye un simple determinismo. La frontera entre naturaleza y cultura es porosa, pues ambas interactúan. El argumento crítico a las visiones más simplistas lo introduce Sánchez (2021) a través del antropólogo Marvin Harris, quien cuestiona la correlación directa y causal entre los niveles de la hormona testosterona y el comportamiento agresivo. Harris desmonta este determinismo hormonal con evidencia empírica que invierte la lógica convencional. Por un lado, cita el ejemplo de famosos guerreros eunucos, cuya ferocidad en combate demuestra que la agresividad no depende necesariamente de altos niveles hormonales. Por otro lado, alude a estudios sobre hombres enfrentados en lucha que muestran que los niveles de esta hormona son más altos después del combate que antes, sugiriendo que son más una respuesta que una causa. A partir de esto, Harris argumenta que, si bien puede existir una predisposición biológica, esta es “débil y existen muchos factores que pueden anularla, distorsionarla o amortiguarla” (citado en Sánchez, 2021, p. 20). El factor decisivo, por tanto, son las exigencias de la vida social.

Esta matización es crucial: no niega la base biológica de la agresividad, pero sí refuta que sea un mandato ineludible. Demuestra que la expresión de la agresividad ya está, en sí misma, mediada por el contexto y el aprendizaje. No obstante, la distinción fundamental se mantiene y se vuelve analíticamente más relevante. La agresividad sigue siendo el sustrato biológico, una “potencialidad” (Sanmartín, 2012, p. 146), mientras que la violencia es su modulación y utilización intencional. Es precisamente esta cualidad cultural y aprendida, que opera sobre una base biológica maleable, lo que despoja a la violencia de cualquier determinismo natural y la convierte en un fenómeno polimorfo, abriendo el debate hacia sus distintas interpretaciones.

### ***La tensión conceptual de la violencia: entre la precisión de la fuerza y la amplitud de la negación***

El estudio de la violencia se enfrenta a una dificultad conceptual constante. Como señala Blair (2009), el término ha sufrido una “inflación de su uso” (p. 10) que lo ha llevado a nombrar fenómenos muy distintos entre sí. Esta variedad de significados ha generado una tensión teórica fundamental entre dos enfoques opuestos: uno que busca restringir el concepto para hacerlo más preciso y medible y otro que lo expande para abarcar las múltiples formas de daño que existen en la sociedad. Este debate no es solo una cuestión de palabras, sino que revela profundas diferencias sobre la naturaleza, las causas y las manifestaciones del fenómeno.

### **La concepción restringida: violencia como fuerza física y acto delimitable**

La concepción más tradicional y acotada, que Bufacchi (2015) denomina “concepción minimalista de violencia”, la define como “un acto intencional de fuerza excesiva o destructiva” (p. 11). En una línea similar, Martínez (2016) la describe como la “concepción restringida”, cuyo núcleo es “el uso de la fuerza para causar daño a alguien” (p. 9). Este enfoque, que prioriza la materialidad del acto, encuentra su expresión más contundente en teóricos como Jean Claude Chesnais, quien afirma que “la violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es la violencia física” (citado en Blair, 2009, p. 13). La principal ventaja de esta perspectiva es su utilidad jurídica y su rigor analítico, pues al centrarse en actos observables, permite “delinear límites claros alrededor de lo que constituye un acto de violencia, evitando

por lo tanto la tendencia de usar el término violencia como sinónimo de todo lo que es malo o moralmente erróneo” (Bufacchi, 2015, p. 20).

La funcionalidad de este enfoque radica en su capacidad de operacionalización. Al definir la violencia en términos de eventos delimitados y observables, se facilita su estudio empírico y su tratamiento legal. Martínez (2016) coincide en que esta concepción “permite localizar claramente eventos y actores” (p. 12), lo cual es fundamental para la acción jurídica y policial, que necesita de hechos probados, perpetradores identificables y víctimas concretas para poder establecer responsabilidades y sancionar a los culpables. Esta delimitación, por tanto, no es solo una elección teórica, sino una necesidad práctica para los sistemas que deben intervenir de manera punitiva sobre actos específicos.

Sin embargo, esta búsqueda de precisión conlleva severas limitaciones, particularmente evidentes desde la teoría feminista. Como señalan Ariyawansa, de Silva y Jones (2022), las conceptualizaciones legales predominantes enmarcan la violencia como un fenómeno “predominantemente directo y físico” (p. 2). Esta focalización en el acto físico individual tiene como consecuencia directa la invisibilización de las formas estructurales y difusas de daño que son centrales para la experiencia de las mujeres. Fenómenos como el control coercitivo, la violencia económica, el aislamiento social o el daño epistémico, que constituyen el núcleo de la violencia de pareja, quedan fuera del alcance de una definición que solo reconoce el golpe o el acto de violencia física.

De manera complementaria, Martínez (2016) profundiza esta crítica al calificar la concepción restringida como ahistórica. Este término es clave, pues señala que dicho enfoque aísla el acto violento de su contexto, tratándolo como un incidente aislado y desconectado de las relaciones de poder que lo posibilitan. Al limitarse a “describir los hechos claramente manifestados”, esta perspectiva “tiende a ocultar las causas no visibles, como algunas estructuras de dominación creadas social e históricamente” (p. 12), entre las que destaca el patriarcado. En suma, la concepción restringida, en su afán de claridad y funcionalidad jurídica, sacrifica la capacidad de analizar las raíces estructurales y las manifestaciones no físicas de la violencia, ofreciendo una visión parcial e insuficiente del fenómeno.

## **La concepción ampliada: violencia como violación de derechos y negación del otro**

Como respuesta a las limitaciones del enfoque restringido, emerge una concepción ampliada que desplaza el foco de la fuerza a la violación o la negación. Bufacchi (2015) articula este enfoque bajo la denominación de “concepción integral de violencia” y la define en “términos de una violación de los derechos” (p. 11). Este desplazamiento conceptual es fundamental, pues al no requerir la presencia de un acto violento físico, abre la puerta al análisis de una gama mucho más amplia de fenómenos dañinos. La violencia ya no se limita al golpe, sino que puede manifestarse en la transgresión de normas, la vulneración de la dignidad o la anulación de las capacidades de una persona.

Martínez (2016) ofrece una formulación aún más sofisticada de este paradigma al proponer una “concepción relacional amplia”, que define la violencia no como un acto, sino como “una forma de relación social caracterizada por la negación del otro” (p. 16). Este giro es crucial, pues la violencia deja de ser un evento aislado para convertirse en el “tinte que asumen ciertas relaciones sociales” (p. 15). Al centrarse en la “subjetividad negada o disminuida” (p. 13), este enfoque permite incluir formas de violencia como la simbólica, la moral o la estructural, que son difícilmente capturables por el modelo restringido, ya que su daño no es inmediato ni siempre visible.

La potencia de este marco ampliado se demuestra en su capacidad para analizar fenómenos sociopolíticos complejos. Drymioti (2019), por ejemplo, utiliza esta perspectiva para analizar las políticas de austeridad como una forma de violencia. Argumenta que la austeridad constituye una violencia estructural que genera “la violencia de la injusticia y la inequidad”, la cual se materializa a través de una violencia institucional, entendida como “una forma burocratizada de violencia que se implementa de maneras rutinarias y mundanas” (p. 61). En este caso, el daño no es producto de un ataque físico, sino de decisiones políticas y arreglos institucionales que deterioran sistemáticamente la calidad de vida de la población.

De manera similar, Ariyawansa, de Silva y Jones (2022) identifican la “vulnerabilidad producida por el Estado” como una forma de violencia estructural donde las propias instituciones estatales, bajo un discurso proteccionista, “fabrican la vulnerabilidad” de grupos marginados (p. 4). Estas

conceptualizaciones demuestran que la visión ampliada es indispensable para la investigación social crítica. Permite trascender el análisis del acto físico individual para examinar los procesos, las políticas y las estructuras que, de manera sistemática, producen un profundo y duradero daño social.

### **Los riesgos de la expansión y la naturaleza política del concepto**

La concepción ampliada de la violencia, si bien es indispensable para visibilizar formas de daño no físicas, enfrenta el riesgo inherente de la imprecisión y lo que Blair (2009) denomina una “inflación semántica” (p. 10). Este fenómeno ocurre cuando un concepto se expande para abarcar una gama tan vasta de realidades, desde la injusticia social hasta la opresión sistémica, que su significado específico se diluye. Si cualquier acto que genera sufrimiento o limita el potencial humano es etiquetado como violencia, el término pierde su poder explicativo y corre el riesgo de volverse, como advierte Bufacchi (2015) citando a Keane, “indistinguible de miseria, alienación y represión” (p. 22). La consecuencia de esta expansión ilimitada es una pérdida de agudeza analítica, donde la gravedad específica del acto de violencia física se equipara conceptualmente con otras formas de daño, dificultando la claridad del análisis y la priorización de intervenciones.

Precisamente para abordar este peligro de devaluación conceptual, algunos teóricos proponen refinar la terminología en lugar de abandonar el marco ampliado. Ariyawansa, de Silva y Jones (2022) sugieren una distinción estratégica entre la “violencia propiamente dicha”, entendida como el enfoque de la fuerza física, y las experiencias de “injusticia” o “atascamiento debido al sufrimiento” (p. 9). Esta propuesta no busca negar la realidad del daño estructural o simbólico, sino reservar el término violencia para su manifestación más concreta, utilizando conceptos como injusticia para describir las consecuencias y los contextos que la rodean. Este ejercicio de precisión terminológica tiene como objetivo mantener la agudeza analítica, permitiendo analizar las distintas formas de sufrimiento sin sacrificar la especificidad del concepto central de violencia.

En última instancia, el debate entre ambas concepciones revela que la definición de la violencia es un acto inherentemente político. La elección de un marco conceptual no es una decisión neutral, sino una toma de postura que determina qué se visibiliza y qué se invisibiliza. Bufacchi (2015) llega a una conclusión crucial al afirmar que la elección entre un enfoque u otro

depende de la perspectiva adoptada: “si la violencia debería ser definida desde el punto de vista de los autores (violencia como fuerza destructiva) o de las víctimas (violencia como una violación de derechos)” (p. 23). Un enfoque centrado en el perpetrador tiende a una definición restringida y fáctica, mientras que un enfoque centrado en la experiencia de la víctima exige una concepción ampliada que pueda dar cuenta de la totalidad de su sufrimiento.

Esta naturaleza política del concepto es reforzada por Drymioti (2019), quien sostiene que la violencia es un “significante vacío” y un “concepto político”, donde la capacidad de nombrar un acto como violento es un ejercicio de poder hegemónico (p. 57). Diferentes actores sociales compiten por imponer su propia definición como el sentido común aceptado. El trabajo de Peris (2015) ilustra esto perfectamente al demostrar cómo el uso de términos como “violencia doméstica” en lugar de “violencia de género” es una decisión con “intencionalidad ideológica” que busca “ocultar el verdadero carácter estructural de la violencia de género” (p. 716). Por tanto, la disputa conceptual no es un mero desacuerdo académico, sino la manifestación de una lucha social y política sobre el significado del daño, cuyas consecuencias son materiales: determina qué sufrimientos se reconocen, qué víctimas reciben apoyo y qué políticas públicas se diseñan.

### ***Hacia un abordaje complejo: pluralizar el concepto y analizar sus interconexiones***

La tensión irresoluble entre las concepciones de la violencia evidencia que la búsqueda de una definición universal es, como concluye Blair (2009), “probablemente vana” (p. 19). Este reconocimiento no implica una parálisis analítica, sino que exige un desplazamiento metodológico fundamental: pasar de la pregunta por la esencia de la violencia a la pregunta por sus manifestaciones, usos y relaciones. Esta reconversión, propuesta por Blair (2009) y complementada por el enfoque de Ramírez (2021), ofrece una vía más fecunda para aprehender la complejidad del fenómeno.

### **La propuesta de pluralización y el giro hacia el “uso”**

El primer paso para superar el estancamiento conceptual es la pluralización del término. Blair (2009) identifica un “punto de inflexión” crucial en los estudios sobre el tema: el paso de hablar de “LA VIOLENCIA”

como un fenómeno unidimensional a reconocer “la multivariada de la violencia” (p. 26). Este cambio no es meramente estilístico, sino una profunda reconversión analítica. Implica aceptar que no existe una esencia común a todas las formas de daño, sino “distintas violencias” (p. 32) con lógicas, actores y dinámicas propias. Esta pluralización es fundamental porque legitima el estudio de fenómenos que la concepción restringida margina, como la violencia estructural, simbólica o de género, sin necesidad de forzarlas a encajar en un molde conceptual único que las despoje de su especificidad.

Este reconocimiento de la pluralidad conduce directamente a la propuesta metodológica central de Blair (2009), inspirada en el filósofo Ludwig Wittgenstein<sup>2</sup>: en lugar de persistir en la infructuosa pregunta por la significación del concepto, se debe investigar su uso. Este giro metodológico es la consecuencia lógica de aceptar la pluralidad; si existen múltiples violencias, entonces la pregunta relevante ya no es ¿qué es la violencia?, sino ¿cómo funciona la palabra violencia en este contexto específico?

Esta reconversión implica que la tarea del investigador ya no es definir la violencia en abstracto, sino, como propone Blair (2009), “intentar desentrañar la violencia en el manejo [...] que le hemos dado al concepto en los diferentes proyectos de investigación realizados” (p. 32). Se trata de un análisis contextual y discursivo que interroga cómo se nombra la violencia, qué realidades se visibilizan o se ocultan con dicho nombramiento y qué efectos de poder produce en un contexto social e histórico determinado.

La tarea del investigador, por tanto, se vuelve una de análisis crítico del contenido. Ya no se busca una verdad esencial, sino que se examina cómo el término violencia es movilizad por diferentes actores (el Estado, los medios, los movimientos sociales) para legitimar ciertas acciones y deslegitimar otras. Este enfoque no solo resuelve el problema de la definición, sino que lo convierte en el objeto mismo de la investigación, abriendo una vía de análisis mucho más fecunda y políticamente consciente para las ciencias sociales.

---

2 Ludwig Wittgenstein (1889-1951) fue un filósofo clave del “giro lingüístico” en la filosofía del siglo XX. Su obra transformó la filosofía al centrarse en el lenguaje como práctica social y forma de vida. Entre sus principales aportes se encuentran la teoría de los “juegos de lenguaje” (investigar el significado de las palabras en su contexto de uso) y su crítica al esencialismo (la idea de que las palabras tienen una esencia o significado inherente).

## El análisis de las violencias como un sistema interconectado

Si la propuesta de Blair (2009) indica que debemos estudiar los “usos” de “las violencias”, el trabajo de Ramírez (2021) ofrece un marco metodológico para comprender cómo estas operan de manera interconectada. Ramírez (2021) advierte contra el riesgo de analizar las distintas formas de violencia como fenómenos aislados, ya que en la realidad “forman parte de un mismo círculo vicioso que hay que comprender en su entretejida complejidad” (p. 212). Desde esta perspectiva, la violencia de género, la criminal, la interpersonal y la estatal no son categorías estancas que puedan estudiarse por separado. Por el contrario, son fenómenos que “se alimentan mutuamente, constituyéndose en el motor del escenario actual de la problemática de las violencias en la región” (p. 213).

Para aprehender esta complejidad, Ramírez (2021) insiste en la necesidad de abordar los fenómenos como “multidimensionales y multicausales que hay que comprender en toda su complejidad, alejándonos de miradas lineales y unidimensionales” (p. 204). Esto implica, en primer lugar, integrar los múltiples factores que se presentan en diferentes niveles de análisis: micro (las dinámicas interpersonales y familiares), meso (las normas comunitarias y las instituciones locales) y macro (las estructuras económicas y políticas)<sup>3</sup>. Un análisis que se limite a un solo nivel resulta, por definición, incompleto.

Esta perspectiva multinivel es crucial para evitar explicaciones simplistas. Por ejemplo, no se puede explicar la violencia de género aludiendo únicamente al sistema patriarcal (nivel macro), sino que es necesario “entretejer estas causalidades con otras variables que devienen de los niveles meso y micro” (Ramírez, 2021, p. 222). Esto significa analizar cómo las estructuras patriarcales se materializan y se reproducen en las normas de una comunidad específica, en las prácticas de sus instituciones y en las dinámicas de poder dentro de una relación de pareja concreta. Solo al conectar estos distintos niveles se puede obtener una comprensión cabal del fenómeno.

---

3 Este enfoque multinivel se inspira directamente en el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano propuesto por el psicólogo Urie Bronfenbrenner. Su teoría postula que el desarrollo de una persona solo puede entenderse en el contexto de la interacción entre múltiples sistemas ambientales anidados, desde el microsistema (entorno inmediato, como la familia) hasta el macrosistema (el marco cultural e ideológico más amplio).

Este enfoque sistémico permite, finalmente, comprender cómo las violencias se refuerzan mutuamente, creando “círculos viciosos que complejizan los procesos y dificultan la gestión y solución de la problemática” (Ramírez, 2021, p. 211). Por ejemplo, la violencia estructural generada por la precariedad económica puede exacerbar las tensiones en el hogar (violencia interpersonal), lo cual puede a su vez normalizar la violencia en el espacio comunitario (violencia social), generando un clima de inseguridad que es respondido con más violencia estatal. Este modelo de análisis, por tanto, no solo describe las violencias, sino que busca explicar los mecanismos de su reproducción y perpetuación.

### **La mirada triangular y los paisajes de sentido**

Ampliando este enfoque sistémico, Ramírez (2021) introduce la herramienta conceptual de la mirada triangular. Esta propuesta metodológica busca superar la limitación analítica de la díada tradicional víctima-perpetrador, incorporando un tercer vértice fundamental: el rol de los observadores. Estos pueden ser los jueces, los medios de comunicación, las organizaciones no gubernamentales o la sociedad civil en su conjunto. La inclusión de este tercer actor es crucial porque la violencia no es un acto que ocurre en un vacío social, sino una performance cuyo significado se construye y negocia socialmente. La mirada y las acciones de los observadores, por tanto, no son pasivas; por el contrario, “influyen en la definición del problema y en la constitución de los paisajes de sentido en torno a la violencia de género” (p. 222).

La segunda herramienta, los paisajes de sentido, invita a analizar cómo la violencia no es un fenómeno estático, sino que se incrementa y adquiere significados específicos en momentos de crisis social, emocional o política. Un ejemplo perfecto son los efectos de la pandemia de COVID-19. Este enfoque contextual permite entender la violencia no como un acto aislado, sino como un fenómeno que se reconfigura y se intensifica en función de las condiciones sociales más amplias. Un paisaje de sentido marcado por el confinamiento, la precariedad económica y la incertidumbre, por ejemplo, puede exacerbar las tensiones y redefinir las dinámicas de la violencia de pareja, haciendo que el análisis de esta última sea inseparable del análisis del contexto social más amplio.

Finalmente, como alternativa a los enfoques puramente punitivos que dominan las políticas públicas, Ramírez (2021) propone una gobernabilidad de la violencia. Esta perspectiva busca trascender la mera gestión delictiva para “construir ciudadanía e instituciones que procesen los conflictos democráticamente” (p. 224). En lugar de centrarse exclusivamente en la sanción del perpetrador, este enfoque aboga por la creación de soluciones integrales y preventivas. En el caso de la violencia de género, esto se traduciría en impulsar proyectos de corresponsabilidad de cuidado que involucren al Estado, la sociedad civil y el sector productivo, fomentando así la reconstrucción del tejido social.

Este enfoque de investigación, articulado a partir de las propuestas de Blair (2009) y Ramírez (2021), se fundamenta en dos pilares: el reconocimiento de múltiples violencias y el análisis de estas como partes de un sistema dinámico, cuyo significado se revela en su uso contextual. Este enfoque permite trascender la mera descripción de los fenómenos para establecer las relaciones, las causalidades y los círculos viciosos que los perpetúan, ofreciendo así una base mucho más sólida y compleja para la investigación social y la formulación de políticas públicas.

## **Discusión**

Los resultados de esta reflexión teórica revelan que la dificultad para definir la violencia no es una deficiencia de la academia, sino una característica intrínseca del concepto mismo. Por tanto, la persistencia del debate no refleja una falla metodológica o una falta de rigor por parte de los académicos, sino un reconocimiento honesto de que el objeto de estudio es, por su propia naturaleza, elusivo y dependiente del contexto.

Esta naturaleza elusiva se debe a que la violencia es un fenómeno socialmente construido. Esto significa que su significado no es inherente al acto en sí, sino que es atribuido por una comunidad en un momento histórico específico. Así que, la línea que separa un acto violento de uno que no lo es, es fluida y se negocia constantemente a través de normas culturales, valores morales y marcos legales.

Precisamente porque el significado de la violencia es construido y no natural, el acto de definirla se convierte en un acto inherentemente político. Definir es un ejercicio de poder. Quien tiene la autoridad para imponer una definición de violencia, ya sea el Estado a través de sus leyes, los movimientos

sociales a través de sus discursos, o la academia a través de sus teorías, tiene el poder de determinar qué sufrimientos son visibles y cuáles permanecen ocultos. Como sostiene Drymiotí (2019), la violencia opera como un “significante vacío” que se llena de contenido en una lucha por la hegemonía.

Por lo tanto, la persistente disputa conceptual no es un signo de inmadurez académica, sino la manifestación de una lucha social y política continua sobre el significado del daño y la injusticia. La concepción restringida, centrada en la fuerza física, a menudo refleja la perspectiva del Estado, que necesita categorías claras para su aparato punitivo. La concepción ampliada, en cambio, suele ser impulsada por grupos y víctimas que buscan visibilizar formas de sufrimiento más sutiles y sistémicas. Definir la violencia de una manera u otra tiene consecuencias materiales: determina qué sufrimientos se reconocen como legítimos, qué víctimas reciben apoyo, qué perpetradores son sancionados y qué políticas públicas se diseñan.

La distinción inicial entre agresividad y violencia resulta ser el primer y más crucial acto de demarcación en este campo minado, pues sitúa el fenómeno inequívocamente en el ámbito de lo intencional y lo aprendido. Este paso fundamental, que despoja a la violencia de cualquier determinismo biológico, legitima su análisis no como una fatalidad de la naturaleza humana, sino como un producto de las relaciones sociales, las estructuras de poder y los marcos culturales. Al separar la violencia de la agresividad, se abre la puerta a un análisis que puede interrogar sobre la intencionalidad, los contextos que la facilitan y los discursos que la justifican. Sin esta distinción, el estudio de la violencia quedaría confinado a la biología o la etología y las ciencias sociales tendrían poco que aportar más allá de describir sus manifestaciones.

La principal implicación de este hallazgo es que la tensión entre las concepciones restringidas y ampliadas no es un problema a resolver, sino el reflejo de la complejidad de un fenómeno que abarca desde el acto físico más brutal hasta las estructuras de poder más sutiles. La elección entre un marco conceptual u otro no es, por tanto, un acto neutral, sino una decisión política y metodológica con profundas consecuencias.

Una definición estrictamente física, si bien es funcional para el sistema penal que requiere hechos observables y responsabilidades claras, resulta analíticamente insuficiente para la investigación social. Su principal debilidad es que invisibiliza las violencias estructurales, institucionales y simbólicas

que a menudo constituyen el caldo de cultivo de la violencia directa. Por el contrario, una definición excesivamente amplia, si bien visibiliza estas formas sistémicas, corre el riesgo de diluir la gravedad específica de la agresión física y perder fuerza política y moral.

Esta tensión conceptual adquiere una relevancia particular en el estudio de la violencia contra la mujer. Fenómenos como el control coercitivo, la violencia económica o el daño epistémico, que son centrales para comprender la dinámica de la violencia de pareja, no encajan en el enfoque de la fuerza física. Por ello, la concepción relacional y ampliada propuesta por autores como Martínez (2016) se vuelve indispensable, pues permite analizar la violencia no como una serie de incidentes aislados, sino como un proceso relacional de “negación del otro” que se sostiene en estructuras de poder patriarcales.

La potencia de este enfoque ampliado se demuestra en su capacidad para iluminar fenómenos a gran escala. Como demuestran Drymiotí (2019) y Ariyawansa et al. (2022), esta perspectiva es la que permite conceptualizar como violencia fenómenos tan complejos como las políticas de austeridad o la vulnerabilidad producida por el Estado, mostrando cómo las decisiones institucionales y las estructuras sociales pueden infligir un daño sistemático y generalizado, aun en ausencia de una agresión física directa. Este marco permite conectar el sufrimiento individual con las estructuras que lo producen, un paso esencial para cualquier análisis social crítico.

Ante este panorama, la propuesta de pluralizar el término (las violencias) y analizar sus usos contextuales e interconexiones sistémicas emerge como la vía metodológica más coherente para superar la trampa definicional. Este enfoque, articulado por Blair (2009) y Ramírez (2021), no busca una definición de compromiso, sino que propone un nuevo enfoque de investigación.

La llamada de Blair (2009) a estudiar el uso del concepto nos obliga a analizar quién nombra la violencia y con qué fines, en un ejercicio de análisis del contenido que revela las luchas de poder subyacentes. El marco de Ramírez (2021) complementa esta visión al dotarnos de herramientas para comprender cómo las violencias se alimentan mutuamente en un círculo vicioso. La introducción de una mirada triangular que integra a los observadores y el análisis de los paisajes de sentido en los que ocurren los hechos violentos, permite pasar del análisis del contenido al análisis de los

sistemas. Ya no se trata solo de cómo se habla de la violencia, sino de cómo las distintas violencias operan de manera interconectada en la realidad social.

La limitación de este estudio es, por supuesto, su naturaleza puramente teórica. No ofrece datos empíricos, sino un mapa conceptual para abordar el campo de estudio. Su principal aporte es, precisamente, argumentar que para investigar eficazmente cualquier forma específica de violencia, es indispensable comprender primero la complejidad, la polisemia y la naturaleza política del concepto general.

Este artículo de reflexión, por tanto, no cierra el debate, sino que lo abre reorientando hacia nuevas preguntas. Ofrece un fundamento teórico y una justificación metodológica para abordar la violencia de género no como un problema aislado, sino como un fenómeno multidimensional e interconectado con otras formas de violencia y estructuras de poder en la sociedad. Esta base conceptual es la que permitirá, en fases posteriores de la investigación, diseñar instrumentos de recolección de datos y estrategias de análisis que sean sensibles a la complejidad del fenómeno estudiado.

## **Conclusiones**

Este recorrido teórico por el concepto de violencia culmina en una serie de conclusiones fundamentales para la investigación social. La primera y más crucial es la validación de la distinción entre la agresividad como potencialidad biológica y la violencia como acto cultural e intencional. Al establecer que la violencia no es un mandato de la naturaleza, sino el producto de una “agresividad alterada” (Sanmartín, 2006) por factores socioculturales, se la despoja de cualquier determinismo y se la sitúa inequívocamente en el ámbito de lo social y lo aprendido. Este deslinde conceptual no es un mero ejercicio de erudición; es la condición de posibilidad para cualquier análisis disciplinario del fenómeno.

En segundo lugar, se concluye que la tensión entre las concepciones restringidas y ampliadas no es una debilidad teórica, sino una manifestación de la propia complejidad del concepto. La concepción restringida, anclada en la fuerza física, ofrece una claridad analítica con utilidad jurídica indispensable, pues permite delimitar hechos y establecer responsabilidades. Sin embargo, su rigor se paga con el alto precio de su ceguera reflexiva ante las causas estructurales y las manifestaciones no físicas del daño, volviéndose insuficiente para una comprensión cabal del fenómeno.

Por su parte, la concepción ampliada, que entiende la violencia como una relación de “negación del otro” (Martínez, 2016) o una “violación de derechos” (Bufacchi, 2015), se revela como indispensable para la investigación social crítica. Es este marco el que permite visibilizar y nombrar las violencias estructurales, institucionales y simbólicas, conectando el sufrimiento individual con las estructuras de poder que lo producen. No obstante, su potencialidad se ve amenazada por el riesgo de una “inflación semántica” (Blair, 2009) que, al equiparar toda injusticia con la violencia, podría diluir su fuerza conceptual y su capacidad de denuncia.

La tercera conclusión, que se deriva directamente de esta tensión, es que la definición de la violencia es un acto inherentemente político. La elección entre un enfoque u otro no es una decisión neutral, sino una toma de postura que determina qué se visibiliza como daño y quién es reconocido como víctima. Como argumentan Bufacchi (2015) y Drymioti (2019), definir la violencia desde la perspectiva de la víctima o del perpetrador tiene consecuencias materiales en la agenda pública y en la formulación de políticas.

Ante este panorama, la conclusión más significativa es de orden metodológico. Frente a la imposibilidad de una definición universal, el camino más productivo para la investigación no es insistir en la búsqueda de una esencia, sino adoptar un paradigma de la complejidad. Este paradigma se articula, en primer lugar, a través de la propuesta de Blair (2009) de pluralizar el término para hablar de las violencias y de desplazar el foco analítico de la significación al uso contextual del concepto, en un ejercicio que revela las luchas de poder subyacentes en el acto de nombrar.

Finalmente, este enfoque se enriquece y se vuelve sistémico con la propuesta de Ramírez (2021) de analizar estas violencias no como fenómenos aislados, sino como partes de un círculo vicioso interconectado. La incorporación de una mirada triangular que incluye a los observadores y el análisis de los paisajes de sentido en los que ocurren los hechos, permite trascender la descripción para establecer las relaciones y causalidades que perpetúan el fenómeno. Este paradigma de la complejidad, por tanto, no cierra el debate, sino que lo abre y ofrece un fundamento teórico y una justificación metodológica para abordar la violencia de género y otras violencias como fenómenos multidimensionales e interconectados.

## Referencias bibliográficas

- Ariyawansa, S., de Silva, A. & Jones, B. (2022). *Introduction: conceptualisations of violence*. Australian Feminist Law Journal, 48(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/13200968.2022.2138181>
- Blair, E. (2009). *Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición*. Política y Cultura, (32), 9-33.
- Bufacchi, V. (2015). *Dos conceptos de violencia*. En A. Aguirre & A. Nochebuena (Eds.), Estudios para la no-violencia I: pensar la fragilidad humana, la condolencia y el espacio común (pp. 11-29). *Afinita Editorial*.
- Drymioti, M. (2019). *The concept of violence in (times of) crisis: on structural, institutional and anti-institutional violence*. Tijdschrift over Cultuur en Criminaliteit, 9(2), 52-68. <https://doi.org/10.5553/TCC/221195072019009002004>
- Martínez, A. (2016). *La violencia: conceptualización y elementos para su estudio*. Política y Cultura, (46), 7-31.
- Peris, M. (2015). *La importancia de la terminología en la conceptualización de la violencia de género*. Oñati Socio-legal Series, 5(2), 716-744.
- Ramírez, A. (2021). *Desafíos teóricos y metodológicos para comprender las violencias en la región latinoamericana*. Subversiones, Revista de Investigación, (7), 203-229.
- Sánchez, M. (2021). *Nociones sobre violencia en general y violencia de género en particular*. En M. Sánchez, Discriminación y violencia en razón de género en la UMSS (pp. 19-28). *Editorial Humanidades*.
- Sanmartín, J. (2006). *¿Qué es esa cosa llamada violencia?* *Diario de Campo*, (89), 11-29. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/12289>
- Sanmartín, J. (2012). *Claves para entender la violencia en el siglo XXI*. Ludus Vitalis, 20(38), 145-160. [https://www.centrolombardo.edu.mx/wp-content/uploads/formidable/38-09\\_sanmartin.pdf](https://www.centrolombardo.edu.mx/wp-content/uploads/formidable/38-09_sanmartin.pdf)

SEGUNDA SECCIÓN  
CULTURA, COMUNICACIÓN  
Y ESTUDIOS SOCIALES

# El Lugar del Otro en los Videojuegos: La Configuración Identitaria en Adolescentes Videojugadores

The Place of the Other in Video Games: Identity Configuration in Adolescent Gamers

Camila Alejandra Rojas Aquino<sup>1</sup>

*Recibido el 30-07-2025; Aceptado el 10-9-2025*

## Resumen

Este artículo explora el papel que ocupan los otros del videojuego — personajes, avatares, jugadores, clanes— en la configuración identitaria de adolescentes video jugadores. Desde un enfoque cualitativo y psicoanalítico, se realizaron entrevistas en profundidad a tres adolescentes con experiencia significativa en videojuegos de rol y aventura. A partir de categorías como identificación, Otro, ideal del yo y adolescencia, se analizaron las formas en que los videojuegos se constituyen en territorios simbólicos donde el sujeto adolescente ensaya versiones de sí, confronta decisiones éticas y establece vínculos significativos. Los resultados muestran que los videojuegos no son únicamente espacios de entretenimiento, sino escenarios estructurantes en los que se despliega el deseo, se tramita el goce y se produce subjetividad. Este trabajo aporta a la comprensión de los videojuegos como prácticas culturales que inciden en la constitución del yo y propone una lectura clínica que recupera su potencia simbólica y afectiva.

**Palabras clave:** videojuegos, adolescencia, identidad, Otro, psicoanálisis, avatar, lúdico.

## Abstract

This article explores the role occupied by the various “others” within the video game characters, avatars, other players, clans in the identity configuration of adolescent gamers. Adopting a qualitative and psychoanalytic approach, in-depth interviews were conducted with three adolescents possessing

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología graduada de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

significant experience in role-playing and adventure video games. Using analytical categories such as identification, the Other (l'Autre), the ego ideal, and adolescence, the study examines how video games function as symbolic territories where the adolescent subject rehearses different versions of the self, confronts ethical decisions, and establishes meaningful bonds. The findings reveal that video games are not merely spaces of entertainment, but rather structuring scenarios where desire unfolds, jouissance is processed, and subjectivity is produced. This work contributes to the understanding of video games as cultural practices that impact the constitution of the self, proposing a clinical reading that reclaims their symbolic and affective potency.

**Keywords:** Video games, Adolescence, Identity, the Other (l'Autre), Psychoanalysis, Avatar, Ludic

## **Introducción**

La adolescencia es una etapa de profunda reconfiguración subjetiva, marcada por la emergencia del deseo propio, la caída de las figuras tutelares y la búsqueda de un lugar en el mundo. En este contexto, los videojuegos han adquirido un lugar central en las prácticas cotidianas de muchos adolescentes, convirtiéndose no sólo en una forma de ocio, sino también en un espacio de vínculo, exploración y reconocimiento. Lejos de tratarse de una actividad marginal o escapista, el videojuego puede ser leído, desde el psicoanálisis, como un escenario privilegiado donde se juega, en el sentido más amplio del término, la constitución del sujeto.

Este artículo se propone indagar cómo los adolescentes video jugadores se relacionan con los otros del videojuego, ya sean personajes, avatares o compañeros, y de qué manera dichos vínculos inciden en la construcción de su identidad. Para ello, se parte de una perspectiva psicoanalítica que considera al Otro como instancia estructurante del sujeto, y se articulan conceptos como el estadio del espejo, el ideal del yo, el goce, la identificación y el lazo social.

Mediante entrevistas cualitativas en profundidad, se recogieron los relatos de tres adolescentes con una relación significativa con videojuegos de rol, cuyas narrativas fueron analizadas interpretativamente. La lectura de los casos revela que los videojuegos operan como espacios donde el sujeto ensaya formas de ser, proyecta ideales, confronta lo ético y simboliza conflictos. Así,

el videojuego emerge como un espacio simbólico que incide en la forma en que los adolescentes se constituyen, se vinculan y se transforman.

### **Procedimientos metodológicos**

La presente investigación corresponde a una investigación cualitativa. La cual consiste, según Pierre (1996), en una investigación que produce y analiza los datos descriptivos, tales como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas.

El diseño metodológico de la presente investigación cualitativa se realizará a partir del denominado estudio exploratorio pues como su nombre lo indica, sirve para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, poco estudiados o novedosos, permitiendo identificar conceptos o variables promisorias, e incluso identificar relaciones potenciales entre ellas. Según Cazau (2006) la investigación exploratoria, también llamada formulativa, permite conocer y ampliar el conocimiento sobre un fenómeno para precisar mejor el problema a investigar.

La técnica utilizada a la cual se recurrirá en primer lugar, es la entrevista profunda y seguidamente la entrevista semiestructura, el objetivo de la primera “busca no sesgar un primer relato, que será el que servirá de base para la profundización ulterior” (Sandoval, ídem, p. 145) con el fin de que la segunda “logre identificar y clasificar los problemas, los sistemas de valores, los comportamientos, los estados emocionales de los protagonistas” (Bautista, 2011, p. 172).

En este sentido, la entrevista semiestructurada se aplicó como segunda fase para profundizar en los temas emergentes de la entrevista profunda, realizada previamente siguiendo una guía. Se empleó una guía de preguntas abiertas que permitió explorar valores, comportamientos y emociones con flexibilidad según las respuestas. Cada sesión comenzó con la presentación del objetivo y el consentimiento informado, registrándose las respuestas mediante grabación y anotaciones, y posteriormente codificándose por categorías temáticas para identificar patrones y comparar con la información previa.

## **Sustentación teórica**

El presente apartado se propone recabar y retomar la fundamentación teórica necesaria para un entendimiento y comprensión psicología – psicoanalítica de las categorías conceptuales del estudio, tales como la construcción del sujeto, la adolescencia y el juego.

En este sentido primeramente se aborda, desde la perspectiva psicoanalítica de Freud y Lacan, la construcción de la identidad del sujeto, centrándose y ubicando la relación con el Otro, los otros y la identificación como conceptos claves que abarcan la dimensión imaginaria como la simbólica de dicha constitución.

Seguidamente se retoma a Miller, psicoanalista contemporáneo, para conceptualizar a la adolescencia actual en relación a los efectos del orden simbólico en mutación. Y finalmente se conceptualiza al juego en sus vertientes físicas y virtuales, nombrándolo incluso más viejo que la cultura, ceremonioso, del que se obtiene placer, un medio para la satisfacción y siempre significando algo. Agregando a lo ya mencionado el componente tecnológico y las combinaciones que se encuentran dentro de los espacios virtuales como otra manera de continuar con la labor que se inmiscuye en el juego dotándolo de otra significación.

### ***La construcción del sujeto***

Desde la teoría psicoanalítica, la constitución del sujeto abarca múltiples elementos que atraviesan la vida psíquica del individuo. Entre estos, se encuentran el inconsciente, las pulsiones, el desarrollo psicosexual y la represión como mecanismo estructural de las neurosis. También influyen factores externos como la cultura y la sociedad, pero de manera ideal, la identificación con un otro. Cada uno de estos aspectos contribuye a la construcción progresiva del sujeto, marcando el desarrollo de su vida psíquica.

Sin embargo, para comprender mejor este proceso, es fundamental abordar primero el concepto de narcisismo primario que Freud plantea para describir el estado inicial en el que el niño dirige toda su libido <sup>2</sup>hacia

---

2 La libido no se limita a la sexualidad genital, sino que se expresa de diversas maneras en la infancia, como a través de la succión, la exploración del cuerpo y la búsqueda de placer en diferentes zonas erógenas.

sí mismo. En este sentido en las primeras etapas de la vida, generalmente en los primeros meses, el infante no percibe ninguna diferencia entre su propio “yo” y el mundo exterior. Se trata de una fase de completa autosuficiencia en la que el niño aún no ha formado un sentido del “otro” ni del entorno.

Más adelante, la identificación con el otro comienza a formarse a partir del contacto con los cuidadores principales, especialmente los padres. Este reconocimiento temprano se establece, según lo plantea Bouquet (2009) al retomar los estudios de Bick (1963), en la medida en que el desarrollo inicial del psiquismo depende de la presencia del otro —la madre o cuidador principal— y del contacto piel a piel, así como de la función continente que ejerce la piel.

Grinberg (1980) dirá entonces que la constitución progresiva del otro como objeto de la experiencia es necesaria para que el niño pueda convertirse progresivamente en un objeto respecto de sí mismo. En el transcurso de los primeros períodos de vida se produce una importante diferenciación entre el propio cuerpo y los objetos exteriores al cuerpo. Como consecuencia de diversas experiencias, el niño ya no trata a su propio cuerpo como a un extraño y, poco a poco, lo va individualizando” (p. 46).

Es por ello a partir de lo planteado por Freud, quien subraya la importancia del yo corporal en la diferenciación del niño respecto del mundo, y Lacan, quien destaca la fase del espejo <sup>3</sup> como un momento decisivo en la constitución del sujeto. Este último dirá, que el sujeto se construye en torno a una dialéctica con el Otro, caracterizada por un proceso de alienación referido a la inscripción del sujeto en el lenguaje, y de separación del otro, como objeto a, que llevará al sujeto, en su búsqueda restitutiva, a marcar todas las sustituciones posibles, en donde el deseo encuentra su razón de existir. Desde el punto de vista del psicoanálisis, esta operación hace posible la emergencia del sujeto humano, sujeto del inconsciente, sujeto del deseo.

---

<sup>3</sup> Lacan sostiene que el niño tiene al principio una fantasía de su cuerpo fragmentado, con dispersión de sus miembros. La unidad del cuerpo es el resultado de una conquista. La función del espejo consistirá en poner fin a la dispersión angustiante al integrar al niño dentro de una dialéctica que lo constituirá como sujeto (escritos I y II, 1971, pág. 103).

## Otro - otro

Conceptualmente se debe comprender la diferencia entre el pequeño otro y el gran Otro, la cual recae en que el primero corresponde a una proyección del yo, dentro del orden imaginario, es decir es simultáneamente el semejante y la imagen especular. El segundo, el Otro con mayúsculas es otro sujeto, que no puede asimilarse a través de lo imaginario dado su singularidad inasimilable, por ello es propio del orden simbólico, Lacan equipara esta alteridad con el lenguaje y la Ley, el gran Otro es lo simbólico en cuanto está particularizado para cada sujeto (Evans, 1998).

Por consiguiente, el concepto del “gran Otro” en la teoría de Jacques Lacan es fundamental y se entiende de manera diferente en cada uno de los tres registros: imaginario, simbólico y real (Evans, 1998).

- Imaginario: El gran Otro como imagen especular, ideal del yo, y objeto de identificación y rivalidad.

- Simbólico: El gran Otro como estructura del lenguaje y de las normas sociales, el garante de la ley y del orden simbólico.

- Real: El gran Otro como lo imposible de simbolizar, lo traumático, lo que escapa a la representación y estructura.

En consecuencia, cuando hablamos de alteridad radical esta no puede asimilarse a través de la identificación imaginaria, es decir no es solamente el proceso por el cual un sujeto adopta como suyos uno o más atributos de otro sujeto como diría Freud, desde la perspectiva Lacaniana será más bien “la transformación que se produce en el sujeto cuando asume una imagen” (Evans, 1997, p. 107), es decir que “asumir” una imagen es reconocerse en ella, y apropiarse de la imagen como si fuera uno mismo.

## Identificación

La identificación, en el campo del psicoanálisis, constituye un proceso psíquico fundamental en la constitución del sujeto. Desde la perspectiva freudiana, la identificación es el primer vínculo afectivo que el individuo establece con los otros significativos, particularmente en la infancia. Freud (1921), en *Psicología de las masas y análisis del yo*, señala que la identificación implica la incorporación de rasgos del otro al yo, configurando así la base de la personalidad, los ideales y las estructuras como el superyó. Este proceso

puede adoptar diversas formas —primaria, secundaria, defensiva— y se activa a lo largo de toda la vida psíquica, especialmente en contextos de deseo, rivalidad o pérdida.

Mientras que, Jacques Lacan, por su parte, reformula el concepto desde una perspectiva estructuralista, vinculándolo al lenguaje y al orden simbólico. En su teoría del Estadio del Espejo, la identificación es el momento en el que el niño se reconoce en una imagen unificada —el yo (moi)— que, aunque ilusoria, funda su entrada al imaginario. Más adelante, la identificación simbólica permite al sujeto inscribirse en la estructura del Otro, es decir, en el campo del lenguaje, la ley y el deseo. En este sentido, la identificación no solo es un proceso afectivo, sino también un efecto del significante, que determina la posición del sujeto en relación con los otros y con su propio deseo (Lacan, 1966).

Así, la identificación implica una dinámica compleja de apropiación y alienación, de construcción del yo y de sujeción al deseo del Otro. En contextos contemporáneos como los videojuegos, esta noción adquiere particular relevancia, dado que los jugadores se ven interpelados por imágenes, narrativas y estructuras simbólicas que los invitan a ocupar lugares subjetivos determinados, reactivando mecanismos identificatorios que pueden ser analizados desde estos marcos teóricos.

### ***Adolescencia y los “efectos del orden simbólico en mutación”***

Cuando se habla de adolescencia desde el psicoanálisis se debe tener presente a Gregoret, cuando dice (2018):

“Encontramos en J. Lacan y en S. Freud los términos de pubertad, joven, la muchacha, los varones, pero el término adolescencia no. Lacan introduce un criterio temporal y no de desarrollo. La función del tiempo en psicoanálisis cobra una dimensión distinta a la cronológica o evolutiva. Es decir, el desarrollo no es lo que importa, a lo sumo sus discontinuidades, los traumas que lo marcaron, lo impidieron, lo desviaron. Tampoco le interesa el pasado, sino la historia, que es una elaboración sincrónica, ficticia, de los significantes alienados en tiempo presente”.

Se retoma entonces a J. A. Miller (2016, a), psicoanalista contemporáneo que menciona a la adolescencia: “como una construcción. Y decir hoy de un

concepto que es una construcción, conlleva siempre la convicción, puesto que es el espíritu de la época es que todo es construcción, de que todo es artefacto significativo”, continúa: “Puesto que la adolescencia es una construcción, nada es más fácil que deconstruirla” (p.1).

Prosiguiendo con Miller (2016, a) afirma que “la misma adolescencia es una procrastinación”, en el sentido por el cual el adolescente ya no necesita del Otro, en cambio requiere de su “mundo de bolsillo”, donde el adolescente vive en una auto erótica del saber por la incidencia del mundo virtual, en el que los adolescentes viven más que los adultos de otras generaciones.

Lo que dice Miller es que antes el saber estaba vinculado al Otro, siendo este los padres y educadores, y para acceder a este saber sobre el mundo debía buscarlo por medio de ese Otro, pero actualmente está disponible automáticamente gracias a la simple demanda formulada a la máquina “el saber está en el bolsillo, no es más el objeto del otro. Antes, el saber era un objeto que había que ir a buscar al campo del otro, había que extraerlo del otro por vía de la seducción, de la obediencia o de la exigencia, lo que implicaba pasar por una estrategia con el deseo del otro” (Miller, 2016, a, p. 4).

En este sentido, hoy hay una auto erótica del saber que es diferente de la erótica del saber que prevalecía antiguamente, porque aquella pasaba por la relación al otro. En esta relación al Otro, este es escenificado como una desidealización, hay allí una caída del gran Otro del saber y no una sublimación. Ahora para los adolescentes ese sería su modo de evocar al gran Otro, pero bajo una forma degradada y/o como muy malvado. Ahí es cuando podemos apreciar a la adolescencia como un momento en el que la socialización del sujeto puede hacerse bajo el modo sintomático.

El síntoma aparece como un gran sistema que intenta explicar el funcionamiento psíquico y se considera que los síntomas tienen una significación subjetiva. El síntoma entonces opera como señal y como un sustituto, se dirá de él que es una formación inconsciente que le permite a lo reprimido acceder a la conciencia.

Consecuentemente, el Otro aparece en el discurso del adolescente como un tirano, cuando con sus límites y reglas se busca en nombre de la adolescencia su protección. Se ve este doble llamado al otro tiránico y la presencia de este en ambas partes: “en el sujeto que interpreta como tales las exigencias de su

familia, y en lo que viene de la sociedad, el deseo de tiranizar la adolescencia en crisis y de instaurar una autoridad brutal al respecto” (Miller, 2016, a, p. 6).

Bajo esta perspectiva en la actualidad se aprecian las mutaciones simbólicas, en relación a la decadencia del nombre del padre, la destitución de la tradición y el déficit del respeto. Podemos leer que:

“el padre se volvió una de las formas del síntoma, uno de los operadores susceptibles de efectuar un nudo de tres registros. Dicho de otro modo, la función que le era eminente es degradada conforme las limitaciones naturales son rotas por el discurso de la ciencia. Ese discurso, que nos ha llevado a las manipulaciones de la procreación, ha producido también que, vía los gadgets de comunicación, la transmisión del saber y las maneras de hacer, de un modo general, escapen a la voz del padre” (Miller, 2016, a, p. 6)

Asimismo, “los registros tradicionales que enseñaban lo que conviene ser y hacer para ser un hombre y para ser una mujer, retroceden. Intimidados ante el dispositivo social de la comunicación, son destituidos” los dispositivos paternos pasan de la completa permisividad a una rigidez inexorable, porque se convierte en los amigos de sus hijos, no sabiendo ya como ser padres”.

### ***El juego: Medio para un fin***

El juego ha sido reconocido por diversas disciplinas como una actividad significativa, con funciones que exceden lo biológico y permiten el despliegue simbólico. Inicialmente desde la perspectiva de Huizinga (2000) entendiendo en juego como una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según las reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente.

En el marco del psicoanálisis, Freud (1920, p.16) otorga al juego un lugar privilegiado en la vida psíquica infantil: el niño, al jugar, se conduce como un poeta que reordena su mundo y elabora tanto placer como situaciones penosas mediante la fantasía. El célebre ejemplo del juego del Fort-Da ilustra

cómo el niño tramita la ausencia materna y simboliza la pérdida, obteniendo dominio psíquico sobre una vivencia traumática.

Esta repetición lúdica no solo elabora experiencias dolorosas, sino que revela la posición de goce del sujeto. A través del juego, el niño transforma la pasividad en acción, introduciendo el orden del significante. Lacan retoma este enfoque y plantea que el juego infantil expresa la estructura del fantasma: una respuesta ante el deseo del Otro y una inscripción del sujeto dividido. En el Fort-Da, el objeto *a*, causa del deseo, emerge como resto inasimilable, y es precisamente esa repetición la que porta el secreto de lo lúdico. (Freud, 1920)

Así, el juego no es solo expresión simbólica, sino proceso estructurante del psiquismo. Permite al sujeto constituirse mediante la pérdida, inscribiéndose en la cultura y en relación con el Otro, transformando en la repetición lo displacentero en placentero. Se puede decir que el juego llega a su propio punto de saturación, que corresponde a la capacidad para contener experiencias. El niño no solo juega: se subjetiviza.

## **Videojuego**

Los videojuegos son productos mediáticos complejos que emergen del cruce de múltiples medios y tradiciones expresivas. Según Penix Tadsen (2016), incorporan y transforman elementos de la literatura, el cine, la música y la animación, dando lugar a un medio nuevo con sus propias reglas y gramáticas (p. 15). Esta hibridación hace que la experiencia de jugar sea tanto estética como interactiva: el usuario no solo observa una narración, sino que participa en ella a través de decisiones, movimientos y estrategias.

Jugar un videojuego implica situarse dentro de un contexto sociocultural y económico determinado. El hardware, el acceso a la tecnología, las normativas de mercado y las prácticas de consumo influyen en la forma en que el jugador percibe y vive la experiencia lúdica (Penix Tadsen, 2016, p. 15). Además, la dimensión social de muchos títulos —ya sea a través del juego cooperativo, competitivo o de comunidades en línea— transforma el acto de jugar en un fenómeno relacional que trasciende la pantalla.

Desde la perspectiva de la cultura mediático visual, Reyes y German (2016) señalan que los videojuegos se han convertido en piezas centrales de la posmodernidad, pues ofrecen “significados, lecturas y deconstrucciones

de objetos, prácticas y tecnologías culturales” (p.29). Igual que en las novelas o el cine, en los videojuegos encontramos personajes con los que podemos identificarnos y cuyos arcos narrativos podemos seguir, explorar o incluso modificar (Bogost, 2015; Reyes y German, 2016, p. 28). Ese nivel de inmersión narrativa remite a estructuras arquetípicas clásicas como el “viaje del héroe” de Campbell (1949), que facilitan la conexión emocional entre jugador y personaje, y potencian la sensación de vivir una aventura personal.

Marina Turkle (1997) añade otra capa al análisis: destaca la capacidad del ordenador para ofrecer “conversación” entre ventanas y usuarios, aplacando ansiedades de perfección y proporcionando una compañía sin demandas sociales (p. xx). Para algunos, el mundo virtual es un refugio inalterado por el caos real; para otros, una oportunidad de fusionar la mente humana con la lógica de la máquina. En todos los casos, el videojuego se alza como un medio de comunicación afectiva, a medio camino entre la narrativa, la ludicidad y la tecnología.

### **Identidad lúdica y avatar**

El avatar, definido por la RAE como encarnación, transformación o representación gráfica de la identidad virtual, simboliza la alteridad y el poder creativo del jugador. Partiendo de la acepción religiosa hindú, la figura del avatar evoca la idea de un ser omnipotente y omnipresente, creador de su propio destino (RAE). En el ámbito lúdico, esta noción se traduce en la capacidad de personalizar rasgos físicos y psicológicos del personaje, proyectando el “yo” en un espacio virtual.

Agudelo (2014) argumenta que el avatar juega un rol fundamental en la relación sujeto virtualidad, pues permite al usuario experimentar un “yo otro” mutable, cuya identidad se redefine en cada sesión de juego. Este sujeto-virtualidad no es estática; se construye en la práctica, en la interacción continua entre jugador y sistema (p. xx). La identidad lúdica, término acuñado por Raessens (2006), enfatiza esta multiplicidad de “yoes” que coexisten en red y se reorganizan según las experiencias de juego (pp. 121-122, 341).

Los nombres o apodos elegidos para el avatar reflejan dimensiones narrativas y estéticas del juego y, a la vez, rasgos de la personalidad del jugador (Raessens, 2006, p. 122). No se trata solo de exhibir habilidad, sino de expresar estilos de juego, valores y preferencias estéticas. A través de esa

denominación, el jugador comunica al mundo virtual su propia identidad creativa.

Sin embargo, Corona (2016) advierte que detrás de esa agencia aparente subyacen dinámicas de poder. El diseñador del juego fija los límites de lo representable, mientras que el jugador opera dentro de esos márgenes (p. 4). Esta dialéctica se hace especialmente evidente en la construcción de estereotipos de género y etnia. Verdu (2007) documenta que, en muchos títulos, predominan personajes masculinos hipermasculinizados y femeninos hipersexualizados, perpetuando valores de dominación y reduciendo la presencia de las minorías a clichés (p. 254).

Aunque el jugador ejerce control sobre el avatar y en él proyecta emociones y aspiraciones, la libertad que vive es en buena medida una ilusión: las reglas del mundo lúdico, sus narrativas y sus posibilidades de acción provienen del creador (Corona, 2016, pp. 6–8). Es ahí donde la experiencia de inmersión lúdica revela su complejidad: la misma estructura que otorga al jugador un soplo de humanidad a través de la agencia, también lo confronta con la otredad impuesta por un sistema de representación que, con frecuencia, oculta o deshumaniza al “otro”.

## **Resultados**

Los resultados del estudio se presentan en torno a cuatro núcleos temáticos que articulan los relatos de los adolescentes entrevistados, Bastián, Gary y Parker, con los conceptos fundamentales del psicoanálisis: identificación, Otro, adolescencia y juego. A partir de sus discursos, se observa cómo los videojuegos se constituyen en escenarios privilegiados para la emergencia del sujeto, en su tensión entre el deseo, el ideal y la alteridad.

### ***El videojuego como espacio de vínculo y pertenencia***

El ingreso al mundo de los videojuegos durante la adolescencia no ocurre en el vacío. En los relatos analizados, se evidencia cómo esta elección está determinada por coordenadas sociales y afectivas, donde el deseo de pertenencia y la necesidad de inscripción en un grupo cumplen un rol central. El videojuego no aparece solo como una actividad lúdica, sino como una plataforma simbólica que permite construir lazos, sostener vínculos y habilitar la palabra.

En ambos relatos, el ingreso al mundo de los videojuegos estuvo estrechamente relacionado con el lazo social. En el caso de Bastián, su entrada fue motivada por el deseo de inclusión: *“todos mis amigos compartían una fascinación por ellos, de modo que, para no ser y sentirme excluido, me sumerjo en ellos”*<sup>4</sup>. Aquí se articula una dimensión imaginaria del Otro, el pequeño otro como semejante, los amigos, en función del cual el sujeto busca ubicarse para sostener su existencia. Como lo señala Lacan (1949), el yo nace en una dialéctica con el otro, como reflejo especular que estructura al sujeto a partir de una imagen ideal.

Por otro lado, Gary narra que su vínculo con los videojuegos se desarrolló de forma solitaria, pero con el tiempo se fue abriendo al lazo con otros: *“Yo era muy cerrado, no hablaba con nadie, ni en persona ni en línea... después encontré personas con quienes podía hablar solo porque jugábamos lo mismo”*. Esta frase evidencia cómo el juego opera como un mediador simbólico que habilita el contacto con el Otro sin una exposición directa, configurando una modalidad de lazo social sostenida en lo lúdico.

También reconoce que el juego le permitió superar momentos difíciles emocionalmente: *“Me ayudaron mucho en momentos de bajón... simplemente jugar, reírte con otros, aunque ni sepas su nombre”*. Esta experiencia conecta con lo que Miller (2016, b) llama “socialización sintomática”, donde el vínculo no se da en lo íntimo, sino en lo compartido, aun sin reconocimiento del otro como sujeto completo. Gary, como Parker, encuentra sostén simbólico en el lazo virtual, mientras que Bastián tiende a vivenciarlo desde lo afectivo íntimo.

Más allá de la pertenencia inicial, los videojuegos fueron descritos como espacios de socialización emocional entre pares, especialmente en contextos masculinos donde la palabra aparece mediada por la acción lúdica: *“los chicos no hablan de emociones, son más reservados... pero jugando salen las típicas charlas de medianoche, y así de la nada dicen: estoy así chicos, ¿les puedo contar algo?”*. Este fragmento permite pensar el videojuego como mediador simbólico, como escenario que habilita una circulación de la palabra y la afectividad que, de otro modo, podría estar obturada. Se puede leer aquí una modalidad sintomática de lazo social, tal como lo formula Miller (2016, a):

---

4 Los fragmentos de entrevista se presentan en cursiva.

una forma de socialización donde el sujeto sostiene un vínculo sin exponerse del todo.

Parker, también destaca el rol de los videojuegos como dispositivos vinculares: “representan todo el tiempo libre que tengo... conoces gente, incluso a nivel internacional”. Lejos de constituir un mero pasatiempo, estos espacios funcionan como estructuras de sostén simbólico, donde los jugadores co-construyen su lugar en el mundo: “*en mi grupo de amigos todos éramos buenos en algo distinto, y así nos apoyábamos en los videojuegos y en el colegio*”. Esta lógica de cooperación, reflejada en la organización de roles y estrategias, instala la dimensión de lo simbólico: un Otro estructurante que organiza el juego y otorga sentido.

Mientras Bastián acentúa el valor emocional del vínculo en un contexto grupal que habilita la expresión afectiva mediada, Parker destaca la ampliación del lazo social y la cooperación y Gary lo presenta como una posibilidad de apertura subjetiva a partir de un estado de aislamiento inicial. Desde una lectura psicoanalítica, los tres casos expresan diferentes grados de inscripción simbólica del Otro: Bastián necesita el lazo, Parker lo sostiene, y Gary lo construye. En clave lacaniana, el videojuego opera como un espejo entre el yo y el Otro, permitiendo al sujeto una forma de ser con otros.

### ***Identificación con el avatar y el ideal del yo***

La elección del avatar no es un gesto superficial: implica una operación subjetiva que articula deseo, identificación y representación. En la adolescencia, este acto reviste particular importancia, ya que el sujeto se halla en plena reorganización narcisista y en búsqueda de referentes. El videojuego permite, en ese sentido, experimentar modos de ser, ensayar imágenes ideales y realizar operaciones simbólicas que afectan la identidad.

Tanto Bastián como Parker otorgan un valor central al proceso de construcción de sus avatares. El acto de elegir cómo verse y quién ser en el mundo virtual expresa un trabajo subjetivo donde se proyectan ideales, deseos y carencias. Bastián lo dice claramente: “*él es mi yo bien... mi versión en limpio, donde si cometo errores puedo volver a empezar*”. El avatar encarna una figura del yo ideal, en el sentido freudiano, o de la imagen especular del estadio del espejo, según Lacan: una forma de ser que otorga coherencia al yo fragmentado.

Su personaje en Dark Souls refleja ese deseo de coherencia: “yo era delgado, sencillo, un rostro confiable, lo más parecido a mí... me gusta lo básico”, y refuerza su elección con sentido ético: “determinación, eso es lo que me identifica, pase lo que pase, siempre sigue en el juego”. La identificación, como lo plantea Freud (1921), es una operación estructurante que permite al sujeto incorporar rasgos del otro, pero también reparar heridas narcisistas y elaborar fallas del yo.

Gary expresa con claridad el proceso identificatorio con su avatar: “Lo hago como yo soy... pero a veces lo hago como quisiera ser si no tuviera miedo”. Esta ambivalencia muestra el tránsito entre el yo actual y el ideal del yo, entre la identificación imaginaria con la imagen que se reconoce y la proyección de aquello que el sujeto desea alcanzar. Tal como señala Lacan (1949), esta imagen es alienante pero necesaria para sostener la coherencia del yo.

Además, Gary indica que cambia de personajes según su estado emocional: “Cuando me siento mal elijo personajes más agresivos, como para sacar lo que tengo dentro”. Esta elección, que podríamos pensar desde la economía pulsional, manifiesta cómo el avatar también se convierte en vehículo de descarga, en una vía de tramitación psíquica del malestar. En términos freudianos, el avatar no solo es objeto de identificación, sino soporte de la pulsión.

Parker, por su parte, afirma que “uno va a buscar aquello que no tiene”, reconociendo que la configuración del avatar responde a una tensión entre el yo actual y el yo idealizado. Su elección de personajes visualmente amigables responde al deseo de conectar: “si se ve chistoso me gusta más, porque siento que otros se pueden reír... da más tema de charla”. La imagen del avatar se convierte así en una máscara deseante: busca ser reconocido, no como uno es, sino como uno desea ser visto. Lacan (1966) subraya esta alienación estructural del sujeto en la imagen del Otro: se trata de una identificación que es también un extrañamiento.

Los tres testimonios coinciden en que el juego permite experimentar otras versiones de sí: “en los videojuegos puedo ser lo que yo quiero en realidad... es experimentar, no convertirme en otra persona” (Bastián); “me gusta experimentar con lo que puedo llegar a ser” (Parker); “elijo personajes con los que pueda experimentar” (Gary). La dimensión lúdica del juego, tal como lo plantea Huizinga (2000), abre un “ser de otro modo” que el adolescente habita en la virtualidad sin perder el anclaje con su yo real.

Si bien los adolescentes reconocen el carácter proyectivo del avatar, Bastián lo vive como una herramienta de reparación identitaria, mientras Parker lo concibe como un espacio de experimentación y Gary oscila entre el yo que es y el que desearía ser. Los tres configuran estrategias identificatorias distintas, pero estructuralmente consistentes con la lógica del deseo: cada avatar es una solución singular a la falta. Desde el psicoanálisis, esta multiplicidad de formas responde a la necesidad de inscribir el deseo en una imagen que otorgue estabilidad, aunque sea precaria.

### ***Experiencias morales y construcción simbólica***

Los videojuegos de rol no sólo permiten jugar con identidades, sino también con decisiones éticas complejas que implican una confrontación con la ley, el deseo y el Otro. Bastián relata un momento significativo en *Dark Souls*, donde elige salvar a un compañero de batalla pese a que eso implica mayor dificultad: *“ese es el final feliz, el que yo le doy a mi compañero... por el cariño que le tenía a ese pixel”*. La intensidad afectiva proyectada sobre el personaje revela que lo simbólico está plenamente operando: ese Otro del juego se vuelve figura del vínculo, de la lealtad, del amor.

En contrapartida, también explora decisiones destructivas: *“alguna vez tomé las peores decisiones para ver qué pasa... matar por curiosidad”*. Freud (1920) plantea que el juego permite tramitar pulsiones agresivas de forma simbólica, transformando la pasividad en acción. El adolescente, al jugar a ser villano, ensaya formas de goce y de límite, sin consecuencias reales, pero con efectos psíquicos.

La experiencia moral más impactante para Bastián ocurre en *The Forest*, cuando debe sacrificar a otro niño para revivir a su hijo: *“lo que me hicieron a mí, yo lo hice con otra persona... ahí se me planteó un debate moral”*. Esta escena instala al sujeto frente a una decisión imposible, lo que Lacan (1973) ubicaría en el registro de lo Real: ese punto donde el sentido colapsa, donde no hay solución plena. El adolescente, en esta vivencia, se interroga por la justicia, el amor y el costo de las decisiones, inaugurando una dimensión simbólica profunda.

Parker también ubica momentos similares, como en *The Last of Us*: *“no es solo disparar... ves cómo se sienten, cómo se acercan, cómo se vuelven familia”*. La narrativa del juego lo interpela afectivamente, y lo empuja a preguntarse por lo correcto: *“te hace cuestionarte lo que en algún momento de tu vida*

*creíste correcto*". Aquí se evidencia la dimensión ética del sujeto, tal como la concibe Lacan: no se trata de actuar bien, sino de no ceder en el deseo, de asumir la responsabilidad por las propias elecciones, incluso en un entorno ficcional.

Gary también recuerda con claridad una decisión ética dentro de un juego de rol: *"Podía ayudar a un personaje, pero hacerlo me ponía en peligro... decidí hacerlo igual, porque me cayó bien. No me importó perder, sentí que hice lo correcto"*. Aquí se pone en juego una ética del deseo, como diría Lacan: el sujeto no actúa para ganar, sino para sostener una posición subjetiva que le otorga coherencia.

También reflexiona sobre el impacto emocional de decisiones virtuales: *"Te quedás pensando, como si hubiera pasado de verdad... te queda una sensación rara"*. Esta frase indica que, aunque el entorno sea ficcional, el sujeto se implica simbólicamente, y lo vivido deja marcas reales en su aparato psíquico. Es en ese punto donde el juego se vuelve serio: ya no es mero pasatiempo, sino espacio de confrontación con lo Real.

Mientras Bastián transita un juego más íntimo con el deseo, el sacrificio y el amor, Parker ubica su experiencia en clave reflexiva sobre la moral y los vínculos, y Gary se reconoce afectado emocionalmente por sus actos virtuales. Desde la teoría, Bastián se sitúa más cerca de lo simbólico y lo real, mientras Parker elabora desde una posición más narrativa e imaginaria, y Gary desde una postura imaginaria y simbólica. En los tres casos, el juego funciona como escena simbólica donde se ensayan decisiones que exceden la lógica de ganar-perder. La moral del sujeto se juega en ese terreno, articulando goce, culpa y deseo. Freud (1920) ya anticipaba que el juego puede ser el escenario privilegiado para la elaboración simbólica de conflictos inconscientes.

### ***Efectos del Otro lúdico en la subjetividad del jugador***

El Otro que habita los videojuegos no es unívoco: puede ser figura de sostén, de amenaza o de transformación. En este apartado se exploran los efectos subjetivos que los adolescentes reconocen en su relación con los demás jugadores y con los personajes del juego. El Otro, como estructura simbólica o como alteridad inquietante, configura el yo del videojugador.

El Otro, en sus múltiples formas, deja marcas en el sujeto jugador. En el caso de Bastián, sus compañeros de equipo lo sostienen incluso cuando

falla: *“me cargaban porque no estaba al mismo nivel... pero podían perder, no a mí”*. Esta frase revela que el lazo sostenido por el Otro puede funcionar como contención simbólica de la falta: el sujeto no necesita ser perfecto para pertenecer. Incluso en momentos de tensión, la dimensión simbólica repara: *“cuando uno empezaba a reír, todos los demás empezaban a reír en cadena”*.

Pero el Otro también puede aparecer como amenazante. Cuando juega con desconocidos, Bastián afirma: *“si fallo, no sé cómo el otro va a reaccionar... ahí soy más competitivo porque quiero sobrevivir”*. Este Otro, imprevisible, encarna el lado real de la alteridad, el que escapa a la ley y al sentido, y genera angustia. Como señala Lacan, el Otro no siempre es garante de la ley; también puede ser fuente de goce sin sentido, de exigencia sin piedad.

Parker, en cambio, refiere que el juego le permitió ganar confianza: *“creo que he cambiado mis actitudes... se me quedó el liderazgo del videojuego”*. Pero también reconoce efectos menos positivos: *“ahora soy una persona un tanto ansiosa”*. Esta ambivalencia muestra cómo el juego no sólo proyecta ideales, sino que puede intensificar exigencias o ansiedades que el sujeto ya porta.

No obstante, destaca el valor terapéutico del juego: *“jugar me ayuda... me da una de esas risas que necesito en mi vida”*. Tal como lo plantea Freud (1920) con el Fort-Da, el juego permite simbolizar el dolor, reelaborarlo, y obtener dominio sobre él. El Otro del videojuego —ya sea el compañero de equipo, el enemigo o el personaje narrativo— se convierte entonces en una figura que posibilita el trabajo psíquico: elaborar pérdidas, ensayar deseos, reparar fallas y asumir decisiones.

Por su parte, Gary afirma que *“el juego me hizo menos tímido, aprendí a hablar, a organizarme, a escuchar”*. Esta transformación subjetiva puede pensarse como efecto de la interpelación del Otro simbólico: el Otro del juego, en tanto estructura de reglas, normas y roles, opera como agente de subjetivación.

Sin embargo, también identifica aspectos negativos, tal como Parker: *“a veces me pongo ansioso si no juego... es como que me falta algo”*. Esta dependencia parcial refleja una posible adherencia pulsional: cuando el objeto-juego se vuelve demasiado necesario, se transforma en suplencia del deseo. El juego, entonces, oscila entre sostén y síntoma.

Desde el marco psicoanalítico, Bastián encuentra en el Otro lúdico, contención, Parker capitaliza aprendizajes de liderazgo, y Gary reconoce un

crecimiento en habilidades sociales, aunque también una cierta compulsión. Esta ambivalencia revela que el juego no tiene un efecto único, sino que cada sujeto lo articula desde su estructura. En todos los casos, el videojuego deviene espacio de inscripción simbólica que puede operar como sostén, desplazamiento, o lugar de repetición. Como dice Lacan, el síntoma también es una verdad que goza, y en el juego los adolescentes ensayan maneras de nombrarla.

## **Discusión**

Los hallazgos de este estudio permiten situar a los videojuegos como espacios estructurantes para el sujeto adolescente, donde se despliegan operaciones simbólicas de identificación, elaboración del deseo y construcción del lazo social. Frente a una época marcada por la caída del gran Otro, el debilitamiento de los referentes tradicionales y la emergencia de nuevas formas de socialización, los videojuegos se constituyen como escenas significantes que, aunque ficcionales, producen efectos reales en la subjetividad.

### ***Aspectos previos: la mutación del lazo simbólico***

Los resultados obtenidos deben comprenderse en el marco de una profunda transformación del lazo simbólico en la contemporaneidad. Como plantea Miller (2016, a), asistimos a una época donde el saber ya no proviene del Otro: padre, docente, institución, sino que circula de manera fragmentada, deslocalizada y digitalizada, erosionando el rol de los referentes tradicionales en la estructuración del sujeto. Esta mutación deja al adolescente en un escenario de autonomía prematura, pero también de desamparo simbólico. En ese vacío, los videojuegos emergen como escenarios de consistencia imaginaria y simbólica que restituyen, de forma transitoria, una lógica, una ley y un Otro ante el cual posicionarse.

Complementariamente, Loayza (2011) sitúa a los videojuegos online como espacios de reconfiguración simbólica en contextos de exclusión. Su estudio etnográfico muestra que los adolescentes latinoamericanos encuentran en estas plataformas una vía para legitimar su existencia: ya no buscan solo vencer al juego, sino ser reconocidos por una comunidad global. Este proceso simbólico revela una forma de pertenencia y afirmación subjetiva que muchas veces es negada en la vida cotidiana. La escena lúdica, entonces,

se convierte en el lugar donde se produce una proclamación existencial: el Otro del videojuego opera como garante de un reconocimiento que excede la ficción.

Asimismo, González y Turpo (2023) señalan que los videojuegos, lejos de ser meros objetos de entretenimiento, actúan como dispositivos para la exploración identitaria y afectiva. Este hallazgo converge con lo planteado por Barr (2017), quien evidencia que los videojuegos desarrollan habilidades sociales y éticas, funcionando como escenarios donde el sujeto puede desplegar su deseo y ensayar su posicionamiento frente al Otro. Desde el enfoque psicoanalítico, esto implica que el videojuego ofrece coordenadas para sostener el deseo cuando el gran Otro se ha vuelto inconsistente o inaccesible.

Finalmente, Gee (2020) advierte que la lectura del videojuego debe superar su dimensión funcional y técnica, y desplazarse hacia una comprensión existencial: los juegos son espacios donde el sujeto narra su identidad, proyecta sus ideales y confronta sus límites. Esta mirada coincide con lo observado en los casos analizados: el videojuego no es solo una práctica, sino un territorio simbólico donde el sujeto adolescente produce subjetividad frente a la caída de los discursos tradicionales.

### ***Efectos subjetivos: la ética, el síntoma y la elaboración***

En este sentido, los testimonios de Bastián, Parker y Gary evidencian que los videojuegos no son únicamente espacios de evasión o entretenimiento, sino escenas donde se ponen en juego dimensiones éticas, afectivas y simbólicas fundamentales para la estructuración del sujeto. En este sentido, los videojuegos operan como una suerte de laboratorio de lo Real: permiten al adolescente ensayar decisiones, asumir consecuencias simbólicas y confrontar los efectos de su deseo.

Siguiendo a Freud (1920), el juego permite transformar la pasividad traumática en una acción con sentido: en lugar de padecer, el sujeto actúa, elabora, representa. En la misma línea, Lacan (1973) propone que incluso en los actos lúdicos, se articula una posición ética del sujeto, una forma de no ceder frente al deseo, aún en un mundo ficcional. Esta dimensión ética, central en los testimonios analizados, se expresa en decisiones morales complejas: sacrificar al otro, actuar con lealtad, elegir el camino difícil. Tales

elecciones reflejan una subjetividad en conflicto, en construcción, que se interroga por el bien, la justicia y el lugar del Otro.

En este sentido, Esteban Serafín (2014) sostiene que los videojuegos permiten “habitar” la ficción, a diferencia de otras formas narrativas. Este habitar implica una implicación subjetiva que puede devenir sintomática: si el goce se concentra exclusivamente en la escena virtual, el sujeto puede quedar atrapado en una lógica sin Otro, donde no hay mediación simbólica posible. Serafín advierte que el videojuego puede devenir adicción o compulsión, no por su contenido en sí, sino por su potencial para anular el lazo con el Otro, fijando al sujeto en un circuito cerrado de goce.

No obstante, los casos analizados muestran que los videojuegos también pueden operar como espacios de simbolización y elaboración. Los adolescentes relatan momentos de catarsis emocional, construcción empática y reflexión moral. Estas vivencias coinciden con lo señalado por Ortiz y Uribe (2015), quienes destacan que el videojuego impacta en el autoconcepto de los jugadores, permitiendo expresar emociones, generar lazos interpersonales y desarrollar empatía con los personajes y con otros jugadores. En términos lacanianos, se trata de una identificación simbólica: no con la imagen especular, sino con un rasgo, un significante, una historia que el sujeto hace suya.

Finalmente, Salen y Zimmerman (2012) proponen que los videojuegos deben entenderse como entornos éticos, en tanto exigen al jugador tomar decisiones, asumir posiciones, elaborar reglas propias. Esta perspectiva permite reinterpretar las decisiones morales relatadas por los entrevistados no como simple ficción, sino como ensayos subjetivos que permiten al adolescente posicionarse frente a su deseo, su culpa, su responsabilidad. El videojuego, entonces, se revela como una escena estructurante del sujeto, donde se juega algo del síntoma, del ideal y del lazo.

## **Conclusiones**

Esta investigación ha permitido visibilizar el papel complejo y significativo que los videojuegos ocupan en la configuración identitaria de adolescentes, particularmente en su relación con los otros del videojuego: compañeros de equipo, avatares, personajes y comunidades online. Desde una perspectiva psicoanalítica, los videojuegos no sólo aparecen como escenarios de evasión o entretenimiento, sino como espacios simbólicamente estructurados donde

el sujeto adolescente proyecta ideales, confronta decisiones éticas y ensaya modos de vínculo con el Otro.

Uno de los aportes más relevantes de este estudio radica en haber mostrado cómo los videojuegos operan como dispositivos de subjetivación en un contexto marcado por la caída de los grandes referentes simbólicos. En ausencia de un Otro consistente, el juego ofrece una gramática lúdica donde se restituyen, provisoriamente, coordenadas de deseo, pertenencia y reconocimiento. En esta escena, el sujeto no sólo juega, sino que se pone en juego: elige, fracasa, persiste, goza y, sobre todo, se interroga.

Asimismo, los testimonios analizados revelan que los procesos de identificación que se despliegan en el mundo virtual no son secundarios o superficiales, sino profundamente estructurantes. La construcción del avatar, las decisiones morales, la interacción con otros jugadores y la experiencia emocional dentro del juego configuran un entramado de sentido donde el yo se articula, se escinde y se reconstituye. En este punto, el videojuego se convierte en una plataforma para la experimentación subjetiva, donde el adolescente puede habitar versiones de sí mismo, confrontar sus ideales y tramitar sus conflictos internos.

Este trabajo también aporta a la comprensión de la dimensión ética que atraviesa la experiencia lúdica. Más allá de la lógica binaria del “ganar o perder”, los videojuegos permiten a los adolescentes enfrentarse a dilemas simbólicos y poner a prueba su responsabilidad frente al Otro. Esta dimensión ha sido poco explorada en el campo de los estudios psicológicos sobre videojuegos, y constituye una línea fértil para futuras investigaciones clínicas y culturales.

Finalmente, el estudio ofrece un aporte metodológico al articular el análisis clínico-conceptual con el relato subjetivo de los adolescentes. Esta elección permitió acceder no sólo a los efectos del videojuego sobre el sujeto, sino también a su función en la organización del deseo adolescente. En este sentido, el videojuego no se estudia como objeto externo al sujeto, sino como territorio simbólico donde éste se produce, se reconoce y se transforma.

En suma, este artículo contribuye a consolidar un campo de estudio emergente en el que convergen el psicoanálisis, la cultura digital y la adolescencia. Los videojuegos, leídos desde esta perspectiva, no son meras

pantallas, sino espejos, máscaras y escenarios donde el sujeto se busca, se confronta y, en ocasiones, se encuentra.

## **Referencias bibliográficas**

- Agudelo, C. (2014). *La sociedad de los avatares Videojuegos, representación y discriminación*. Tesis de grado. Universidad de Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://ram-wan.net/tesis/65-agudelo.pdf>
- Barr, M. (2017). *Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial*. *Computers & Education*, 113, 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.016>
- Bautista, N. (2011). *Investigación cualitativa*. Epistemología, metodología y aplicaciones. Editorial el manual moderno. Colombia.
- Bouquet, R. (2009). *El método de observación de bebés*. Medicgraphic. Volumen 23, Número 4. Pp. 219-222. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/inper/ip-2009/ip094e.pdf>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales Tercera Edición*. [https://educacionparatodalavida.files.wordpress.com/2015/10/cazau\\_pablo\\_-\\_introduccion\\_a\\_la\\_investigacion.pdf](https://educacionparatodalavida.files.wordpress.com/2015/10/cazau_pablo_-_introduccion_a_la_investigacion.pdf)
- Corona, A. (2015) El otro lúdico: el problema de la representación de la otredad en el videojuego. *Revista razón y Palabra*, núm. 92, pp. 1-16 Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199543036062.pdf>
- Evans, D. (1998). *Diccionario introductorio al psicoanálisis*. Buenos Aires. Paidós.
- Freud, S. (1914 – 1992). *Introducción al narcisismo*. Amorrortu Editores. <https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/INTRODUCCION%20AL%20NARCISISMO.pdf>
- Freud, S. (1920-1922). *Más allá del principio de placer*. psicología de las masas y análisis del yo y otras obras. Amorrortu editores. Buenos aires. Recuperado de: <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/18%20-%20Tomo%20XVIII.pdf>

- Freud, S. (1923 – 1925). *El yo y el ello*. Amorrortu editores. <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/19%20-%20Tomo%20XIX.pdf>
- Gee, J. P. (2020). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Macmillan.
- González, J. & Turpo, O. (2023). *Jugar para significar: videojuegos, subjetividad e identidad*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21(2), 1–20. <https://doi.org/10.11600/1692715x.21212220322>
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1980). *Identidad y cambio*. Bs As: Paidós. Recuperado de: <https://vsip.info/qdownload/250492276-grinberg-leon-y-grinberg-rebeca-identidad-y-cambiopdf-pdf-free.html>
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Buenos aires. Alianza editorial. Recuperado de: [https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1074698/mod\\_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf](https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1074698/mod_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf)
- Lacan, J (1960). *Seminario 9*. Editorial Paidos. <https://www.bibliopsi.org/docs/Lacan/11%20Seminario%209.pdf>
- Lacan, J. (1966). *Acerca de la estructura como mixtura de una otredad, condición sine qua non de absolutamente cualquier sujeto*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/lacan/conferencia%201966%20.pdf>
- Lacan, J. (1971). *Escritos I y II*. Paidos editores. <https://www.bibliopsi.org/docs/Lacan/Lacan-Escritos-I-y-II-Siglo-XXI-Completo.pdf>
- Lacan, J. (1973). *Seminario 11*. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Paidos editores. <https://www.bibliopsi.org/docs/Lacan/Seminario-11-Los-Cuatro-Conceptos-Fundamentales-Del-Psicoanalisis-Paidos-BN.pdf>
- Loayza, J. (2011). *Sensibilidades y videojuegos en línea: un análisis de la frontera entre lo real y lo virtual en América Latina*. Revista Austral de Ciencias Sociales. Núm. 20, pp. 19-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/459/45924206002.pdf>

- Miller, J. (2016, a). *En dirección a la adolescencia*. <https://es.scribd.com/document/349773519/En-direccio-n-a-la-adolescencia-Jacques-Alain-Miller>
- Miller, J. (2016, b). *La erótica del tiempo*. Paidós.
- Ortiz, G.y Uribe, C. (2015). *Acercamiento a la experiencia de ser gamer: percepción de autoconcepto en videojugadores/as*. Tesis de grado. Universidad de Bio Bio. Chile. Recuperado de: <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1320/1/Ortiz%20Galvez%2c%20Gustavo%20Adolfo.pdf>
- Penix- Thadsen, P. (2016). *Code culture*. Videojuegos en Latinoamérica. The MIT press. <https://es.scribd.com/document/521176519/Penix-Tadsen-Phillip-Cultural-code-video-games-and-Latin-America-The-MIT-Press-2016>
- Pierre, J. (1996). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: definición y ámbito*. Traducción, Adaptación y síntesis del francés por Miguel Ángel Gómez Mendoza - Profesor Universidad de Caldas - universidad Tecnológica de Pereira. <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/download/13717/16553/60152>
- Raessens, J., Frissen ,V. Lammes, S. De Lange, M. De Mul, J. (2016). *Playful Identities The Ludification of Digital Media Cultures*. Traducción google translator. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/33239/524070.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes, J. y German, J. (2016). *Criaturas inaprensibles: liminalidad e intersticio en la figura del monstruo en los videojuegos*. El Ornitorrinco Tachado. Revista de Artes Visuales, núm. 4, pp. 27-42. <https://www.redalyc.org/journal/5315/531562131002/531562131002.pdf>
- Salen, K., y Zimmerman, E. (2012). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación. ARFO editores e impresiones. <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

- Serafín, E. (2014). *Una mirada psicoanalítica al videojuego*. Tesis de grado. Universidad de Aconcagua. [https://www.academia.edu/23381265/Una\\_mirada\\_psicoanal%C3%ADtica\\_al\\_videojuego](https://www.academia.edu/23381265/Una_mirada_psicoanal%C3%ADtica_al_videojuego)
- Verdu, R. (2007). *Videojuegos, cultura y juventud*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2648903.pdf>

# **“Nuestros Animales Nos Crían”**

## **Saberes en la Crianza de Llamas como Epistemología Viva en el Ayllu Kimsa Cruz de la Marka Qaqachaka y su Aporte a una Educación Intercultural**

“Our Animals Raise Us”: The Practices and Knowledge of Llama Herding as Embodied Epistemology in Qaqachaka’s Ayllu Kimsa Cruz and Their Role in Intercultural Pedagogy

Deysi Choque Ajhuacho <sup>1</sup>

*Recibido el 13-08-2025; Aceptado el 30-10-2025*

### **Resumen**

El presente artículo se enfoca en el análisis de cómo se transmite y vivencia la diversidad de saberes practicados en diferentes espacios y tiempos por familias, particularmente, en las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz de la Marka Qaqachaka, que está ubicado al sud este del departamento de Oruro. Las comunidades conservan una diversidad de saberes, y en el caso de la crianza de la llama, se verá las cualidades y significaciones que interiorizan las sabidurías locales.

Metodológicamente, la investigación es de corte cualitativo y etnográfico, con lo cual se realizó el estudio en el contexto natural y cultural, particularmente, del Ayllu Kimsa Cruz, donde la crianza de llamas está estrechamente relacionada con saberes y prácticas locales de cuidado, de relacionamiento con la naturaleza, y fuertemente conectada a una vivencia espiritual, ritual y festiva. Es de esta forma que se constituye en un espacio donde aún se recrean estas prácticas de vivencia agrocéntrica, ritual y festiva, que permiten inferir desde los saberes y prácticas de la crianza de llamas los aportes para una educación intercultural.

---

1 Licenciada en Ciencias de la Educación, con experiencia integral en el campo de la educación, inicialmente trabajó por más de cinco años como educadora en programas de desarrollo social. Posteriormente, se vinculó a la UMSS, trabajando por más de 15 años en la gestión académica y administrativa universitaria, principalmente en el Programa de L-EIB.

**Palabras claves:** saberes locales, crianza de llamas, diversidad cultural, transmisión de conocimientos, calendario agrofestivo ritual

## **Abstract**

This article focuses on analyzing how the diversity of knowledge practiced across different spaces and times by families particularly within the communities of the Ayllu Kimsa Cruz of the Qaqachaka Marka, located in the southeast of the Oruro department is transmitted and lived. These communities preserve a diversity of knowledges, and in the case of llama rearing, we examine the qualities and meanings that internalize these local wisdoms.

Methodologically, the research is qualitative and ethnographic, conducting the study within the natural and cultural context of the Ayllu Kimsa Cruz, where llama rearing is closely linked to local knowledges and practices of care, relationships with nature, and is profoundly connected to a spiritual, ritual, and festive lived experience. In this way, it constitutes a space where these agri-centric, ritual, and festive practices are still recreated, allowing us to infer, from the knowledges and practices of llama rearing, contributions to intercultural education.

**Keywords:** Local knowledges, Llama rearing, Cultural diversity, Knowledge transmission, Ritual agrofestive calendar

## **Introducción**

La educación formal, heredera de una matriz colonial, tiende a invisibilizar los saberes locales y ancestrales, al reproducir un monocultivo epistémico (Santos, 2009) que margina las complejas formas de conocimiento. Solo hace falta recordar que el proyecto hegemónico colonial transitó desde los atropellos físicos hasta la subjetividad, logrando una enajenación de la cultura, la espiritualidad y la epistemología de las poblaciones indígena originarias (Saavedra, 2010). Esta herencia se manifiesta en un currículo educativo que niega la validez de las epistemologías propias.

El conocimiento científico occidental, posicionado históricamente como un saber hegemónico, se caracteriza por ser analítico, universal y pretendidamente objetivo (Marglin, 2000). Esta episteme funcionó y sigue funcionando como un dispositivo para relegar y colonizar otros sistemas

de conocimiento, sentando las bases para lo que hoy se conoce como la colonialidad del saber. El mundo de saberes de los pueblos originarios fue violentamente sometido a este proceso, operando de forma profunda en lo ontológico y epistemológico al negar el ser y el saber (Saavedra, 2010). El sistema educativo fue un instrumento clave en esta imposición de un patrón eurocéntrico.

Como resultado de esta asimilación forzada y sutil, y a pesar de los intentos de supresión, se produjo la subalternización de la lengua nativa, de las costumbres rituales, de las sabidurías culturales de crianza de las llamas, de la economía étnica y de sus modos comunitarios de criar la vida en lugares como la Marka Qaqachaka. Sin embargo, la resistencia de las comunidades ha permitido que estos saberes pervivan.

No obstante, en marcado contraste con la episteme occidental, las culturas andinas subsistieron. Se fundamentan en una cosmovisión holística donde la relación entre todos los seres se basa en la “crianza recíproca” (PRATEC, 1994). Las investigaciones demuestran que estas poblaciones son poseedoras de sabidurías relacionadas con la crianza de la vida comunitaria y holística que se expresa en las formas de organización social, la configuración de su territorialidad, las maneras de relacionarse y entablar diálogo con la naturaleza, y el saber criar plantas y animales. Todos estos elementos son una expresión tangible de la pluralidad epistemológica existente en los pueblos indígena originarios campesinos.

En este contexto de déficit de reconocimiento, la Marka Qaqachaka y, específicamente, el Ayllu Kimsa Cruz, conservan en la práctica de la crianza de llamas un cuerpo de saberes holístico, oral y colectivo. Este conocimiento, sin embargo, no ha sido suficientemente abordado como una epistemología viva en sí misma. Por lo tanto, el propósito central de este artículo es analizar los saberes y prácticas de crianza para describir su constitución como una epistemología viva y, a partir de este análisis, fundamentar sus aportes concretos al pluralismo epistemológico en la construcción de una educación intercultural.

## **Procedimientos metodológicos y sustentación teórica**

### ***Procedimientos metodológicos***

Este estudio se abordó desde una metodología de enfoque cualitativo de corte etnográfico, a través de la misma se encaminó el estudio de la dimensión cultural de las sabidurías locales de la crianza de llamas desde la perspectiva de los actores locales y desde una mirada holística, permitiendo comprender e interpretar los sentidos y significados que los propios actores de las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz de la Marka Qaqachaka otorgan a sus saberes y formas de aprendizaje en sus prácticas de crianza de llamas, los cuales constituyen a su vez en epistemología viva. La inmersión en las comunidades, los registros de saberes de crianza realizados a través de entrevistas abiertas y en profundidad, conversaciones vinculadas a relatos de vida con informantes clave, observación participante y no participante, facilitaron la construcción de un calendario de sabidurías culturales sobre la crianza de llamas y sus conexiones holísticas. Los saberes plasmados en el calendario son la evidencia de cómo un sistema de conocimiento complejo y dinámico se articula en el tiempo y el espacio, conectando prácticas, rituales y cosmovisión de las sabidurías de crianza de llamas en las comunidades de Kimsa Cruz.

### ***Sustentación teórica***

El andamiaje teórico que sostiene esta investigación se teje a partir de los siguientes conceptos clave, que dialogan entre sí:

#### **La noción de crianza (uyway)**

Criar en quechua es uyway, y uywa lo criado. La noción de crianza en las comunidades andinas no se trata de un dominio humano sobre el animal, sino de una “conversación afectiva y recíproca entre equivalentes” (Rengifo, 2003, pág. 22-23) Desde esta perspectiva, para Van Kessel y Enríquez (2002, pág. 51), la noción de uyway (crianza) está enraizada en una profunda responsabilidad ante la vida que el hombre comparte con la Pacha <sup>2</sup>(ecosistema), porque el modo de ser de la cultura andina es

---

<sup>2</sup> Término quechua que significa tiempo y espacio, también mundo o tierra (Laimé, 2016, pág. 195)

cuidar comprometidamente la perpetuación de la vida por siempre, por generaciones, sin límite de tiempo.

Al concepto de crianza, Rafael Bautista (2011) le da una dimensión ética vinculada principalmente al valor de la responsabilidad para con la regeneración en su cauce natural de todas las formas de vida (biodiversidad). La noción de crianza no es algo dado, sino que implica una responsabilidad con la vida práctica de ir acompañando con cariño y amparo. El criar consiste en acompañar la regeneración de la vida (Bautista, 2011, pág.119). Por otra parte, Eduardo Grillo destaca que la crianza es una afirmación del amor a la vida en su totalidad, “es la forma de participar a plenitud en la fiesta de la vida” (Grillo, 1993, pág. 40).

Esta relación de crianza mutua, donde “nuestros animales nos crían”, es el núcleo de una ética y una práctica que incluye dimensiones rituales y astronómicas, como se evidencia en el proceso de empadre (taqiyaña), marcaje (k’illphaña), o en la observación de los astros para asegurar el bienestar del rebaño, tal como Yapita y Espejo afirman: “en cada rito, las observaciones astronómicas son consideraciones claves, no solamente para determinar las fechas del comienzo de las ceremonias, sino también para producir el colorido del vellón de las crías y el trayecto de sus vidas animales” (2007, pág. 306).

### **Los saberes indígenas, otra epistemología**

Los saberes indígenas son otras epistemologías que tienen particulares formas de conocer y relacionarse con la naturaleza. Estos saberes no son conocimientos fragmentados, sino sistemas integrales que combinan lengua, ritualidad y espiritualidad (UNESCO, 2017). Es así que los conocimientos y saberes de las comunidades indígenas tienen larga historia y trascendencia, a pesar de la colonialidad que se instauró. En cada cultura, e incluso comunidades, los saberes guardan una propia epistemología. Según Roxana Villegas (2011), que distingue a los saberes como “sabidurías culturales indígenas originarias”, indica que la naturaleza de estas sabidurías varía de una cultura a otra, e incluso varía de acuerdo a las bio-regiones. Además, no están dadas para siempre, se recrean y son profundamente dinámicas.

Asimismo, Lander y Dussel (2010, pág. 130) sostienen que los saberes son prácticas situadas en un contexto local, “es el lugar o el espacio geográfico en el cual tienen lugar los eventos históricos, donde los humanos hacen

su mundo en relación con la naturaleza” (Escobar, 2000, pág. 34), además constituidas por una “historia de prácticas pasadas y cambiantes” (idem, pág. 5). Rengifo agrega que los saberes son minuciosos, de detalle, momentáneos y circunstanciales, tienen su tiempo y su espacialidad definidos (2005, pág. 4). Por su parte, Estermann (2006, pág. 119) fundamenta que el saber es el fruto de la experiencia, de un proceso trans-generacional y práctico; esta conceptualización reconoce la autoridad del saber que poseen los ancianos y las formas como se ha transmitido de generación en generación. La filosofía andina (Estermann, 2006, permite comprender este saber no como una mera acumulación de datos, sino como un saber-vivir holístico, arraigado en la práctica cotidiana y en la complementariedad de lo material y lo espiritual, donde la razón occidental es solo una dimensión de un conocer mucho más amplio.

Por todo lo anterior, los saberes que se recrean en las comunidades campesinas difieren de los conocimientos científicos que se sostienen en la razón; en el pensamiento moderno, predomina la racionalidad, situación que aísla al humano de todo lo natural y le convierte en un ser con poder de transformar todo lo que le rodea, estableciendo una jerarquía sobre la naturaleza. En cambio, los saberes indígenas validan la intuición y el sentimiento, reconociendo que no solo las personas, sino también las plantas, los animales y el entorno, son agentes de conocimiento y transmisión (Rengifo, 2003); por tanto, los saberes son locales, situados, prácticos, dinámicos, variables, recreados, altamente sensitivos y holísticos, son criados en reciprocidad.

Dada esta pervivencia y preservación de los saberes indígenas, Olive propone que en estos se encuentran las soluciones a los problemas ambientales que contrajo el proyecto moderno, “tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales”. (Olivé, 2009, pág. 21). Por su parte Boaventura de Sousa Santos (2009: 58) asegura que los saberes indígenas posibilitan la preservación de la biodiversidad. Otros pensadores como Van Kessel y Enríquez (2002, pág. 166) agregan que en la milenaria vivencia de la relación hombre y naturaleza se desarrolló un trato de respeto y cariño y un conocimiento del medio local que es “más que solo refinado y sofisticado: es un conocimiento profundo, intuitivo e infalible”. Por ello, es importante descentrar el conocimiento científico y otorgar el estatus epistemológico a las sabidurías indígenas.

Para concluir, se presentan atributos que poseen los saberes indígenas según Marglin (2000, págs. 90-92): El carácter altamente intuitivo. No descomponible. El conocimiento es implícito más que explícito. Es contextual, no reclama la universalidad. Es simultáneamente táctil y emocional. Es intensamente práctica. Está orientado a la creación y al descubrimiento antes que a la verificación. Normalmente existe en redes de relaciones y no puede ser transmitida ni mantenida fuera de estas relaciones. Son intensamente personales. Es internamente jerárquica, es más abierta externamente. Al no reclamar la universalidad, reconociendo límites de tiempo, lugar y propósito, es, por lo menos, pluralista. Todas estas atribuciones se pueden identificar en los saberes indígenas, los cuales ya de por sí tienen el carácter plural.

### **Pluralismo epistemológico**

La epistemología ha sido fundamental en la creación y validación del conocimiento científico, pero desde la década de 1980, pensadores críticos de América Latina han promovido el reconocimiento de diversos sistemas de conocimiento. Esto dio lugar a considerar la epistemología como “la disciplina que analiza críticamente las prácticas cognitivas, es decir, aquellas mediante las cuales se genera, se aplica y se evalúan diferentes formas de conocimiento”. (Olivé, 2009, pág. 25). Desde entonces, los saberes indígenas, los cuáles no se sostienen sólo en una lógica científica, son comprendidos y concebidos, según Prada (2013, pág. 13), como “formas y sistemas de conocimientos, por lo tanto, como “ciencias” en sentido ampliado”.

Por consiguiente, “no existe epistemología única, sino epistemologías específicas que pertenecen a formas distintas de conocer. Igualmente, existen formas distintivas de transmitir y modificar el conocimiento a través del tiempo. Y diferentes formas de conocer implican diferentes relaciones de poder entre la gente que comparte el conocimiento y entre los ‘de adentro’ y ‘los de afuera’” (Marglin, 2000, pág. 87). Con estas posiciones, se reconocen “epistemologías” que permiten entender que existen diversidad de saberes y conocimientos, diversidad de nociones cognoscitivas, como son los saberes y cosmovisiones de las comunidades indígenas, entre otros casos, los cuáles fueron descalificados por las ciencias.

Reconocer los saberes indígenas como una epistemología válida nos sitúa en el campo del pluralismo epistemológico, que aboga por un diálogo hermenéutico entre diversas “epistemes”. Tapia (2009, pág. 13) nos dice que

“no sólo existe una pluralidad de formas de conocimiento que corresponde a la diversidad de culturas, sino que también al interior de cada cultura se desarrolla una pluralidad de formas de pensamiento”. Por su parte, Arratia (2019) profundiza en esta perspectiva al proponer la creación de ‘puentes epistemológicos’ que permitan la interconexión de saberes sin que el conocimiento científico hegemónico colonice o subordine los conocimientos locales. Para Arratia, estos puentes se construyen a través del ‘conocimiento afectivo’ o sensitivo, que reconoce la validez de las emociones, la intuición y la relación de cariño con el entorno, elementos que son la base de la epistemología de la crianza andina y que deben ser valorados en el debate académico.

En el contexto actual de Bolivia, aunque se han reconocido los saberes culturales de los pueblos indígenas, en la práctica estos son considerados secundarios y localistas, “por eso se habla de usos y costumbres y conocimiento tradicional, esto quiere decir sobre todo incapaz de universalidad; es decir, como un localismo persistente” (Tapia, 2009, pág. 15) Esta situación advierte la forma aparente de concebir el conocimiento plural. Siguiendo la reflexión de Tapia, propone acciones para avanzar hacia un verdadero pluralismo epistemológico: crear condiciones que fomenten el diálogo entre teorías modernas y conocimientos culturales, descentralizar la cultura dominante y evitar la colonización de saberes. Es una postura crítica que evita mantener a los saberes indígenas en un estado de subalternidad. Por tanto, afirmar que la crianza de llamas es una epistemología viva es una acción de descentramiento que otorga a estas sabidurías el estatus que merecen, reconociendo su potencial para resolver problemas contemporáneos, como la crisis ecológica y la preservación de la biodiversidad (De Sousa Santos, 2009).

### **Transmisión intergeneracional de conocimientos**

La transmisión intergeneracional, según Bowers, tiene que ver con el conocimiento intergeneracional que es esencial para mantener las identidades culturales, las redes de apoyo mutuo y la renovación del conocimiento y habilidades que no dependen de las relaciones monetarias (2002, pág. 245-246), este conocimiento como parte de la diversidad cultural está vinculado a la conservación del conocimiento de cómo vivir dentro de los límites y las posibilidades de los ecosistemas locales.

El proceso de transmisión intergeneracional de conocimientos se da desde muy temprana edad, donde los aprendizajes son aprendidos de forma intergeneracional y colectivo, sirven para vivir bien en la comunidad, como para vivir bien con la comunidad (Rengifo 2003). En la cultura andina los niños también aprenden del entorno, tal como Rengifo afirma: “para los andinos, las plantas saben, sabe también el animal. Todos tenemos nuestro yachay” (2003, pág. 83), de aquí se puede decir que no solo las personas son agentes de socialización y transmisión, sino también las plantas, los animales y otros elementos del territorio. Por consiguiente, la transmisión es el aprendizaje intergeneracional de conocimientos que se da en la vivencia misma.

Por tanto, esta epistemología se mantiene y recrea a través de la transmisión intergeneracional. Este proceso, que se da en la vivencia misma y en la comunidad, es la base de una verdadera Educación Comunitaria (Valladolid, 2017). Es un aprendizaje donde los niños y jóvenes no solo aprenden de sus mayores, sino del entorno mismo, criando y siendo criados en las chacras y con los animales (Rengifo, 2003). Es aquí donde encontramos los aportes más profundos a una educación intercultural: una educación que, en lugar de imponer un saber único, valore la diversidad de conocimientos, fomente identidades culturales fuertes y cultive una relación de respeto y cuidado con la vida en su totalidad.

### **El calendario agrofestivo ritual**

El calendario agrofestivo es una herramienta que permite el registro de las vivencias cíclicas de las actividades que se realizan en cada etapa agrícola, mostrando la cosmovisión con que el campesino cría la diversidad de cultivos, tomando en cuenta las señas, rituales y festividad de cada momento. Se llama calendario agrofestivo porque las comunidades andinas viven criando la chacra, a su vez la chacra les cría y la crianza es una fiesta, que en cada momento se comparte con toda la colectividad de la pacha (Apaza, 2006, pág. 37), es como “un tejido chacarero vivo constituido por ayllus –colectividad humana, natural y sagrada- que caminan rotando (Rengifo, 2006, pág. 27). Asimismo, el calendario es local y por tanto varía de un lugar a otro, incluso puede variar en un mismo lugar debido al comportamiento de cada año agrícola que es diferente de otro.

El calendario ayuda a comprender y resaltar la importancia de la denominada Educación Comunitaria, que es la manera como los saberes de crianza, se transmiten de una generación a otra en la misma comunidad. Por tanto, la Educación Comunitaria es aquella no escolarizada mediante la cual se transmite la sabiduría andina criando diversidad en las chacras y el paisaje (Valladolid, 2017).

## **Resultados**

En este apartado se presentan los resultados alcanzados en la presente investigación, los cuáles fueron construidos con base a la información compartida por las familias y hermanos del Ayllu Kimsa Cruz de Qaqachaka.

### ***La Marka Qaqachaka, territorio de una epistemología viva***

En el corazón de la cordillera de los Azanaques, en el altiplano de Oruro, se extiende la Marka Qaqachaka, un territorio de trascendencia aymara que se erige como el escenario de este estudio. Específicamente, está ubicado al sudeste de la primera seccional de Challapata, provincia Eduardo Abaroa, departamento de Oruro, Bolivia y forma parte de la estructura territorial de la Nación Jatun Killaka Asanajaqi (Fundación Jubileo, 2007).

La geografía andina de la Marka Qaqachaka se despliega en tres pisos ecológicos: Puna Alta, Puna y Prepuna, que no solo definen el paisaje, sino que marca el modo de vida. Se dedican, fundamentalmente, al pastoreo de camélidos (llamas, alpacas y vicuñas) y ovinos, así como al arte del tejido y la agricultura en menor medida. Es en este espacio donde se recrean diversidad de saberes, donde sus prácticas culturales han conservado una notable vitalidad, gracias a su organicidad. Sin embargo, la migración hacia las ciudades y la búsqueda de educación han generado un desarraigo cultural entre los jóvenes, quienes a menudo desvalorizan sus saberes ancestrales.

Qaqachaka se organiza en seis ayllus, siendo el Ayllu Kimsa Cruz — donde se centra esta investigación— uno de los más extensos (ver anexo 1 Mapa Parlante). Las comunidades de Cotuto, Amach'uma y Patakunka, pertenecientes a este ayllu, fueron los espacios de diálogo donde las familias compartieron generosamente sus saberes y prácticas. Sin embargo, este vibrante ecosistema de conocimiento enfrenta una tensión contemporánea: la migración de la población joven hacia centros urbanos como Oruro, La Paz o Cochabamba, e incluso fuera del país. Este éxodo, motivado por la búsqueda

de oportunidades económicas y educativas, provoca un desarraigo cultural y una creciente desvalorización de los saberes ancestrales entre las nuevas generaciones.

Esta realidad, lejos de ser un mero dato demográfico, es crucial para comprender la urgencia y relevancia de documentar la epistemología viva de la crianza. En este contexto de cambio y posible fractura cultural donde las prácticas de crianza se revelan, no solo como una estrategia de subsistencia, sino como un acto de resistencia y reafirmación identitaria. Es en la vida cotidiana de estas comunidades, en su relación íntima con un territorio de puna alta y puna, donde la afirmación “nuestros animales nos crían” adquiere todo su significado, constituyendo el fundamento de un conocimiento profundo que este artículo busca visibilizar.

### ***Saberes y prácticas sobre la crianza de llamas en comunidades del Ayllu Kimsa Cruz en el calendario agrofestivo ritual***

La crianza de animales es una actividad en principal en los Ayllus de Qaqachaka, aparte de la actividad agrícola. La crianza de llamas conserva saberes propios que guardan estrecha relación con la naturaleza, porque ella también participa en la crianza. Según Valladolid (1994), todas las comunidades de la Pacha local crían, la naturaleza, los humanos y las deidades, y están en constante diálogo. Esta forma de crianza y convivencia ha sido practicada y recreada en el caminar del tiempo, que según Arratia (2001) es wata muyuy <sup>3</sup>ya los ciclos de crianza de la vida en las comunidades andinas tienen la particularidad de ser cíclicos, regenerativos y agrocéntricos. Ello no significa la repetición de actividades, sino la recreación renovada de prácticas vinculadas al acontecer de la naturaleza durante etapas. Por ello es importante saber conocer el tiempo de la Pacha.

La herramienta del calendario agrofestivo ritual (ver anexo 2) permitió conocer y sistematizar la ciclicidad de saberes y prácticas de crianza de llamas en comunidades del Ayllu Kimsa Cruz. El calendario contiene cinco anillos: en el primer anillo, la parte central, se representa el paisaje del territorio local de las comunidades, la Pacha. El segundo, simboliza a las épocas del ciclo climático que se constituyen por periodos lluviosos y periodos secos o sin lluvias. En el tercer anillo se presentan las prácticas de

---

<sup>3</sup> Término quechua que significa girar, moverse circularmente, dar vueltas (Laime, 2016, pág. 186)

crianza de animales, en este caso de la llama. El cuarto hace referencia a las actividades agrícolas relacionadas con la crianza de la llama y el quinto a las actividades festivas y rituales.

### ***Los saberes y prácticas de la crianza de llamas como epistemología viva***

En este apartado se infiere la importancia de los saberes y prácticas holísticas de crianza de llamas, identificando diferentes dimensiones de la vida comunitaria y que a la vez se constituyen en epistemología viva y los aportes educativos están en las realidades de crianza y transmisión de saberes; las prácticas de crianza atesoran saberes educativos en y para la vida, los cuáles no son necesariamente objetivos y racionales, sino que son altamente sensitivos, intuitivos, espirituales, entre otros, que a continuación se presenta.

### ***Relación de crianza mutua y convivencia entre el hombre y la madre tierra***

Desde la ciencia moderna, el hombre racional tiene potestad para depredar y usufructuar la naturaleza. En cambio, en la cosmovisión originaria de los espacios andinos la relación entre el hombre y la madre tierra es de convivencia, de crianza mutua; por tanto, es más humana, sensitiva que permite sintonizarse con el entorno como espacio vital de manera armónica. Desarrollar la sensibilidad existente en las comunidades permite mantener el equilibrio.

El hombre moderno, anclado en la ciencia moderna, está perdiendo esa relación de convivencia y preservación con el medio. Este es un primer aporte de los saberes y prácticas de crianza de llamas al pluralismo epistemológico. Saberes que para su comprensión de hecho implica partir de una perspectiva de un nuevo paradigma epistémico en condiciones de equivalencia con la mirada del universalismo moderno, lo cual constituye un aporte significativo al pluralismo epistemológico.

Hasta ahora, la escuela ha ido cumpliendo un papel fundamental en la transformación de los modos de ver y de percibir el mundo, en el cambio de la cosmovisión. Este cambio, que aparentemente los docentes lo hacen de manera muy natural, es fundamental, porque luego va a guiar las relaciones del niño con la naturaleza como madre tierra o como recurso.

### ***El sentido de aprender a criar y dejarse criar***

Se ha recurrido al Calendario Agrofestivo Ritual, a fin de representar cómo se integran todas las actividades destinadas a las prácticas de crianza de llamas y cómo estas se relacionan con las otras crianzas.

La crianza se constituye en una actividad educativa ya que es completamente intencionada y sentida desde la posición de los pastores. Por tanto, la crianza es compartida entre todos los seres que habitan la pacha: los humanos, la naturaleza (animales y plantas) y las deidades. En el testimonio de Don J. M. Choque se evidenciará esta noción de crianza:

En la comunidad tenemos varios animales, algunos animales son de los cerros awatiris, como es el mallku que es cóndor, el atoq o qamaq que sería el zorro, el titi que es un gato montés. Entonces, debemos tener mucho respeto a estos animales, por eso en nuestra estancia tenemos que criar animales que representan a ellos. En cuanto del perro es zorro, el gato es titi, las gallinas son cóndor y buitres. Lo diré, cuando el cóndor come una llamita cría, o una ovejita, es que no dieron comida en su tiempo a estos seres, por eso ha permitido los khuyiris y awatiris. Entonces, uno no tiene que olvidarse cuando está ch'allando. (entrev. J.M. Choque 10.01.2013)

Esta forma de crianza es practicada en las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz. Todos crían a todos. Los cerros awatiris, los animales y plantas, los humanos, todos son criadores y comparten la crianza. Esto se da a través de la interrelación y el diálogo del pastor con la naturaleza, por ello es importante la conversación.

Por ejemplo, en el acto ritual de la k'illpa se pedía a los cerros que cuiden a sus animales, les cantan y “ch'allan, ofrecen q'uwas, mesas, a sus cerros tutelares” (L.C. 03.02.2012) Con su petición conversan y con sus ofrendas les dan de comer porque los cerros también son pastores, por tanto, son criadores. En esta forma de vida, todos tienen la posibilidad de criar en una relación de equivalencia.

### ***Acciones de reciprocidad en la crianza de llamas***

En las prácticas de crianza se establecen relaciones de armonía y equilibrio entre el humano y la naturaleza. Esta relación de crianza, no es que solamente el humano cría la naturaleza, sino que también la naturaleza

le cría al humano: “yo crío mis llamitas porque ellas también me crían y me dan para vivir” (entrev. P. Chocamani 08.08.2013). Así se advierte acciones de relaciones de reciprocidad en el uyway, crianza mutua entre el humano y la madre tierra. “Ellos nos dan y nosotros también les damos”, explican los pastores, por eso las llamas y los animales se merecen un trato cariñoso.

La llama nos acompaña para viaje, traen comida del valle, trasladan comida, trigo, papa, ayudan para llevar guano de animales, para sembrar papa, también nos da carne, lana, de su cuero nos hacíamos abarcas. Su baño sirve para guano. De la lana se hila para costal, tuerce para sogá, para honda. La alpaca nos da su lana, su carne, su lana es de valor y mucho valor cuesta, plata, es fina su lana. De lana se hace k'ayto k'ayto, honda, ch'ulu, para eso se hila, tuerce, awayu se hace, o la lana se vende. De aquí deriva parecido alpaca o llama, pero no es alpaca tampoco llama, se llama warichu, lleva lana, carne. Los bueyes sirven para arar, su cuero sirve para kuyunta, lazo, trenzado, cuero para amasar pan. Los burros, ese animal sirve para trasladar las cargas y viajes siempre el burro. De estos animales sus guanos sirven para sembrar papa, es muy bueno, es excelente, la papa da bien y arenoso, cual sea la papa es arenoso. Con algunos químicos no, es picante, aguanoso, no es como con guano de oveja, llama, alpaca, warichu, vaca y de burro.

También se practica a la venta el charque en el mercado y en feria. Generalmente se cría la llama castrada con una edad, bastante edad. Para hacer un trueque (es decir cambio) con maíz, trigo, papa, uka, con la carne de llama. (entrev. JM Choque 10.01.2013)

Primo: vendo su lana de la llama, pero con eso también para tejer. También carniceo al mes si falta. si necesitaría ahorita puedo llevar, me falta aliguito lo bajo pues y lo llevo al mercado de Challapata, no por mayor sino por unidad. (entrev. P. Chocamani 08.08.2013)

Por tanto, la crianza es recíproca entre llama y pastor(a) en una relación de igual a igual. Los pastores deben aprender tratarlos y cuidarlos con cariño y respeto, así sus animales no enfermaran y no les abandonan, se criarán mutuamente. La salud de los animales depende de la buena armonía con la pacha y las deidades. Por eso, se debe recordar que al mismo tiempo es crianza compartida con la naturaleza.

Entre pastores también cultivan la reciprocidad por el sentido comunitario que tienen unos con otros, se colaboran y se ayudan mutuamente ya sea por corto tiempo o largo tiempo, practican la mink’a, el ayni o ayudas circunstanciales por razones de salud, viaje u otro motivo que impide que los pastores, dueños del rebaño, no puedan llevar a pastear a sus animales.

### ***Los aportes del saber holístico de la crianza de llamas***

Este apartado aborda sobre la importancia del saber holístico en las prácticas educativas. Nuestro sistema educativo, a pesar de la Ley 070, los diseños curriculares y los currículos regionalizados propuestos por los Consejos Educativos de Pueblos Indígenas Originarios, sigue condicionado por los paradigmas que invisibilizan otras dimensiones de las sabidurías de los pueblos indígenas como son la espiritualidad, aspecto fundamental en la conservación de la biodiversidad.

A este respecto se presenta la siguiente observación: En el ritual de la k’illpa los comunarios ch’allan a la Pachamama y a los cerros diciendo: ayúdanos a que nuestras llamas sean muchas, cuídenlas de las enfermedades, que sea en buena hora (L.C. 04.02.2012). Esta forma de relacionamiento sagrado con las llamas por parte de los comunarios, por su paso por la escuela, es desacralizada de su vida (Gallegos, 1999, pág. 3)

Las acciones formativas en la escuela siguen centradas en el desarrollo cognitivo, situación que tiene sus efectos en las formas de relacionamiento de las personas con los saberes, ejemplo de ello lo menciona el siguiente testimonio: “en la escuela más leemos, escribimos, suma, resta, multiplicación, división, eso nos enseñan. En cambio, aquí, con mis abuelitos, yo he aprendido a agradecer, a hacer rituales, con ellos también he aprendido a mirar la luna y otras cosas he aprendido, también a atender el parto de mis llamitas” (Entrev. C. Chiri 05.02.2012), como podemos constatar en el testimonio, la dimensión espiritual no cuenta para la escuela, su vigencia sigue a cargo de la comunidad.

Por lo anterior, se puede afirmar que la escuela sigue sin contribuir al desarrollo de los saberes en su característica integral y holística. La visión holística de relacionamiento con la Pacha, en este caso con las llamas, se desarrolla en la vida práctica de la población del Ayllu Kimsa Cruz, esta característica holística de los saberes de esta población supone que las

dimensiones técnicas, prácticas y espirituales van integradas, esto se explica con el siguiente testimonio:

Criamos las llamas, pastoreando, ellas nos ayudan cargando las cargas de los productos, con su carne, su lana, también nosotros les hacemos fiesta con k'illpa, con la marcación, ahí les ch'allamos, les q'uwamos, ellas como un hijo más pues, todo hay que darles, cariño, también hay que curarles cuando se enferman, así es (entrev. B. Choque 03.02.2012)

En el testimonio presentado se puede ver la interrelación entre los saberes técnicos y la dimensión espiritual cuando dice que para criar la llama se requiere no solamente saber pastorear y curar de las enfermedades, sino también, y al mismo tiempo, les realizan rituales a través de la k'illpa.

El saber holístico de la población de Kimsa Cruz le permite relacionarse con las llamas de manera cariñosa y sobre todo recíproca, por lo que las ven no solamente como proveedoras de carne, de ingresos económicos, medio de transporte, sino como una comunidad de seres vivos, con sentimientos, con espiritualidades, con deidades. Entonces, indiscutiblemente, estas formas de saber se debieran abordar en el ámbito educativo para dar cuenta del asunto de la visión holística de la educación boliviana. Esta visión, si se la considera en la formación del ser humano puede constituirse en una alternativa para superar los paradigmas mecanicista e instrumentalista de la realidad.

La característica holística de los saberes de la crianza de llama nos conduce a integrar lo técnico con la espiritualidad, es algo que se practica cotidianamente en nuestras culturas, son aquellos saberes que nos aportarían para vivir en complementariedad. Nos ayudaría a no seguir siendo prisioneros de la visión monocultural. El aprender, desde el enfoque holístico, es un proceso que supone la interrelación e integración entre diferentes dimensiones: afectivo, intelectual, físico, social y espiritual, esto porque la realidad está compuesta de una diversidad de saberes que interactúan y están conectados entre sí.

### ***La crianza del afecto y de los saberes sensitivos e intuitivos***

Vista desde una perspectiva holística esta relación de crianza, sin duda, desarrolla lazos de cariño. En esta relación recíproca e íntima entre el pastor y sus llamas revelan también que, por su parte, las llamas conocen muy

bien a su pastor; sienten su presencia, reconocen su voz o silbido, sienten su cariño y afecto cuando el pastor les da comida, se comunican con el pastor mediante el contacto visual, el olfato, la danza, las caricias y toda forma de expresión de cariños.

Estos animales son bien cuidado, estimada. Las llamas conocen a su amo o a su pastor; el silbido, grito, hasta el hablado, y cada uno tiene su nombre, cuando la llama ve a su pastor o escucha, de por si vienen a dar besito a su pastor, así es la llama mocha. En esta se cuenta el dueño si están todo o falta. Es lo mismo con las hembras, las llamas viendo a su dueño entre si llaman así: iin.. iiii!!! Brincan, saltan, corren, se juntan rodeando a su dueño, hasta que el dueño termine a cariños a cada uno y se van a comer pasto, o el dueño ha llevado algo para ellos como cebada y les da a ellos a comer y se sientan, se echan, eso significa están contentos, felices con su dueño. Al final se quedan ellos, el dueño se va hasta semana a su casa en cuanto de las llamas machos. Con las hembras cada día está el dueño. Mientras con los machos no, a la semana ve una sola vez ve a su dueño. (entrev. J.M. Choque 07.02.2012)

En suma, existe un nexo afectivo muy fuerte entre el pastor y las llamas, ya que estas se alegran festejan, danzan o lloran. También pueden presentir si algo malo va pasar con su dueño o la familia del pastor, expresan sus sentimientos cuando derraman lágrimas o pueden presentir que el pastor está enojado por algo (L.C. 10.06.2013). Por ello también, los saberes son altamente intuitivos.

Las llamas son parte de la familia y pueden ser consideradas como amigas o como hermanas, unas pueden ser padre y otra madre. En la cosmovisión andina todos los seres que habitan el cosmos son considerados personas, esto se evidencia claramente en la forma de relacionamiento que tienen los pastores con sus llamas. Si una llama falta, toda la familia va en busca de ella, se enseña a los hijos a buscar y la comunidad también ayuda (L.C. 10.06.2009)

El afecto se construye en la crianza, estando en el lugar; pero también se desarrolla la cualidad sensitiva e intuitiva, que permiten distinguir y predecir las circunstancias del tiempo, por ejemplo, o reconocer si se aproxima algún animal silvestre. La sensibilidad instintiva existente en las comunidades permite mantener el equilibrio y permite lograr sintonización con el entorno.

El hombre moderno racional está perdiendo estas cualidades de sensibilidad e intuición, y con ello la relación de convivencia, respeto y preservación con el medio natural.

### ***La crianza de la sintonía y el saber conversar***

De igual manera, los momentos de transmisión de saberes y prácticas situadas y contextualizadas expresadas en la k'illpa, la esquila, la t'ikancha, las festividades y prácticas rituales que acompañan la crianza de las llamas son formas de entablar conversación y de entrar en situación de sintonía con la madre tierra y las deidades de llamas, las mismas expresan relaciones de interdependencia y de 'incompletitud' en la crianza de las llamas (Grillo 1993). Esta perspectiva, este sentir la madre tierra y crianza de llamas en concreto es otra contribución al pluralismo epistemológico, frente a la epistemología de carácter universalista y racional que ha sido naturalizado por la escuela.

Las prácticas son espacios no solo de socialización sino de procesos educativos. La crianza no solo es espontánea, hay aprendizajes que se transmiten de forma intencionada, como es el caso del cuidado de la llama cuando está en gestación o va parir, los cuidados de una llama recién nacida, o los cuidados de una llama enferma. A los niños se les orienta en estas prácticas que son transmisión en espacios y momentos, se lleva a los lugares de pastoreo para eso, y se les hace participar. Por ejemplo, en la k'illpa los niños aprender las formas de marcación, los rituales y la celebración de todo lo que significa este evento.

Es importante recalcar que, en esta convivencia, no los humanos son los que saben y conversan, sino todo lo que convive en la pacha. El sol, la luna, el agua, las plantas, animales, los cerros, y otras entidades tienen su yachay; las plantas dan señales, a través de la floración anuncian como va a estar el año, el canto de un ave, indica cómo será la producción. Los humanos deben aprender a observar y reconocer estas señales, en esto se advierte el papel de los sentidos en el aprendizaje, se aprende viendo, escuchando, pensando, sintiendo, se aprende con la emoción.

Es así que se entabla una relación de crianza compartida y de conversación del pastor con la naturaleza y deidades.

### ***Saber simbólico y conectado a lo ritual***

Las sabidurías indígenas “tienen dimensión ritual, a la vez simbólica; todos los actos de la vida en la comunidad están acompañados de rituales” (Arratia, 2014, pág. 174). En acápite respecto a la k’illpa, empadre y en las actividades festivas del lugar se puede advertir que los saberes están en conexión con las actividades festivas y rituales. En estos eventos se vivencian las conexiones espirituales de mayor intensidad.

En el calendario agrofestivo y ritual se ha presentado estos eventos que renuevan los compromisos de crianza. Es así que para los comunarios es importante la conexión espiritual con sus deidades, que constituyen la comunidad de las wakas. Entre los que se reconoció en el lugar son: Pachamama (madre tierra), apus, achachilas y awatiris (los cerros tutelares), qhochas (lagunas), phuquios (manantiales u ojos de agua), Inti tatala (sol), Phaxi mamala (luna), estrellas como el crucero y karwa nayra, entre otros, illa, chhullpas, difuntos (L.C. 02.02.2012 y 02.11.2014).

Por tanto, desde la epistemología holística de la crianza y de convivencia con la madre tierra se distingue la conexión a lo ritual, festivo y con estas prácticas se permite la conservación de la biodiversidad y la sostenibilidad de los elementos de la naturaleza, incluyendo la seguridad alimentaria para las poblaciones de las comunidades originarias y de las ciudades. Por ello, la característica holística (productiva-espiritual) de las sabidurías ofrece un interesante camino hacia el vivir bien basado en el respeto a la naturaleza, que es un requisito importante para cualquier saber técnico y que invierten en la adquisición de saberes ecológicos tradicionales.

En ese sentido, la propuesta epistemológica debe implicar que el conocimiento es en la vida y desde la fe espiritual o de la Pachamama antes de la racionalidad (Quintanilla, 2006)

### ***Saber cosmocéntrico, biocéntrico y agrocéntrico***

Según Arratia (2014, pág. 174), “las matrices epistémicas indígenas son agrocéntricas y cosmocéntricas, la naturaleza es considerada el centro de regeneración de la vida”. Asimismo, indica que el “biocentrismo explica las acciones que están dirigidas a preservar a vida, no solo del ser humano, sino también de los animales, plantas y de toda la naturaleza” (Arratia, 2019, pág. 171). Por ello, desde la representación del calendario agrofestivo se

advierte que la crianza de llamas preserva la naturaleza y están vinculadas a actividades agrícolas, festivas, rituales.

La preservación de los lugares de pastoreo permite la regeneración de las plantas nativas del lugar. Por ello tienen un alto respeto a la naturaleza que es la Pachamama, el hombre solo debe cuidar los diferentes espacios, según diferentes testimonios de los pastores, y ella permitirá que los pastos crezcan para la alimentación de los animales. Este sentido de preservación es una acción educativa que se transmite y se recomienda a las generaciones que crían en las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz.

La crianza de animales está relacionada con las actividades agrícolas según su temporada. Esta participación permite la crianza de los diversos cultivos.

En el calendario claramente se identifican épocas y temporadas que acompañan las prácticas de crianza, lo cual advierte la relación con el acontecer del clima y las circunstancias que trae consigo. Por ejemplo, Don J.M Choque explicaba que:

Para que no caiga granizada y para que no maltrate la tierra se utiliza dinamita, se humea con leña, se humea con fuego, con carhuanzo, huaych'a, esos arbustos, con muña o t'ula con eso se humea. Entonces se pasa. También, si ven que se acerca una granizada, se tocan el pututo o pueden gritar, y no llega la granizada, se va lejos. Desde el mes de diciembre, cuando empieza la época de lluvia, la gente ya está cercando alrededor de las chacras, ponen espinos o ajawayu, se llama así, esto para que la granizada no venga o no entre a las chacras de sembradíos, incluso en los cerros altos se pone para que no pase la granizada, inclusive eso sirve para la helada. Desde diciembre eso se hace, porque es importante proteger". Pero donde cae la granizada la próxima cosecha se hace buena tierra para producir (Entrev. J.M. Choque 07.02.2012).

Estas acciones de protección frente a la visita de la granizada no sólo son para cuidar los sembradíos, sino también para cuidar los rebaños de animales, para proteger los lugares de pastoreo. En esta relación se advierte que, el clima también participa en la crianza de las llamas y de todo lo que vive en la Pacha y se caracteriza por ser cíclica, lo que llaman el wata muyuy

o mara muyt’a, y en ese moverse y caminar del tiempo los saberes y prácticas culturales se recrean, en efecto, las acciones educativas.

Con estas puntualizaciones se infiere que “el saber gira alrededor” de la crianza de la chacra, misma que se constituye en el rebaño de llamas, si sembramos buenos cuidados, los animales se multiplicarán, se cosechara lana y contribuirán en la alimentación para la familia.

Con esto se explica que no sólo los humanos crían, sino que también participan en la crianza las plantas y todo lo que habita en la naturaleza, el clima, los cerros, los santos. Esto revela que los saberes culturales del Ayllu Kimsa Cruz son cosmocéntricos, agrocéntricos y biocéntricos.

### ***Saberes y prácticas comunitarias de la vida y para la vida***

Los saberes y prácticas cotidianas y vivenciales de la crianza de llamas se constituyen en acciones educativas para la vida, por lo que se constituyen en aportes educativos al pluralismo epistemológico. Al ser saberes estrechamente vinculados a la vida práctica y cotidiana, sus formas de transmisión son también en la práctica cotidiana, donde no hay necesariamente un enseñante, sino un acompañante, cuyo rol fundamental es acompañar las actividades cotidianas que se realizan en la familia. Los niños participan en todas las actividades, en función a sus edades van asumiendo responsabilidades que los papás les asignan:

Criando llamas nos han enseñado pues a nosotros, criando papas, llamas hemos aprendido y esas costumbres nosotros estamos transmitiendo a las wawas, saben dónde sabe producir esa papa, años ya saben trabajar la tierra, saben agarrar los arados, cortar trigo, ya saben pues. Desde que los niños pueden obedecer cuando se les manda a hacer algo, ya nos ayuda en los quehaceres de la casa. Pero cuando va a la escuela se olvidan de hacer estas cosas, incluso aprenden a desobedecer (entrev. R. Caricampo 10.05.2015).

Por lo tanto, la educación que se transmite en la escuela debería responder a esta demanda:

La educación tiene que ser de acuerdo a nuestra vida, para mejorarla, eso es bueno. Lo primero es siempre nuestra vida, lo que practicamos

cada día y ya nos estamos olvidando, esito tenemos que enseñarles en la práctica de la vida. Nosotros sabemos cultivar papa, pastear animales, cocinar, tejer, y todas esas cositas, sería bueno que le demos prioridad para que nuestros hijos aprendan. (entrev. R. Caricampo 10.05.2015)

En la transmisión de saberes y prácticas de crianza de llamas “se lleva a los niños a esos lugares”, a esos espacios y momentos donde se realizan las diferentes actividades como por ejemplo la k’illpa, la esquila y los rituales, allí es donde también los niños aprenden las prácticas de crianza de llamas y las maneras de relacionarse con la madre tierra.

En las acciones de crianza por parte de los pastores, los saberes son aprendidos de forma práctica y vivencial por todos los miembros de la familia. Según Arratia (2014, pág. 175) “es vivencial porque el saber implica una conexión con el entorno natural”.

Apoyados en esa explicación, se puede inferir que las prácticas de crianza son esencialmente aprendizajes en movimiento. Se aprende en todos los espacios y en el recorrer de los tiempos. Se aprende en la convivencia con los animales, en la convivencia con los pastores, desde pequeños los niños acompañan al rebaño y a su vez, el rebaño acompaña en su caminar la crianza de los niños.

Entonces, en crianza de los animales y con los animales están las acciones educativas que permiten recrear el saber en la vida y para la vida. Los saberes que se recrean en las familias de las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz son, en esencia, prácticos, sensitivos y situados (Arratia, 2019), porque son saberes para la vida que permiten la preservación de la biodiversidad y la sostenibilidad de la naturaleza, de la pacha.

A pesar de la promoción oficial de la educación contextualizada y de los currículos armonizados, la escuela formal en Qaqachaka no ha logrado fortalecer ni visibilizar estos conocimientos; por el contrario, los testimonios evidencian que tiende a su olvido. Esta dislocación entre el discurso curricular y la práctica educativa real subraya la necesidad de recurrir a la Epistemología Viva de la Crianza como un campo de estudio urgente para fundamentar un pluralismo epistemológico que realmente logre la descolonización de la práctica pedagógica.

## **Discusión**

Los saberes sobre la crianza de llamas documentados en este artículo son una clara manifestación de resistencia a la colonialidad del saber. Frente a un modelo que históricamente ha negado el ser y el saber de los pueblos indígenas (Saavedra, 2011), las prácticas y rituales de la Marka Qaqachaka reafirman la vigencia de una cosmovisión basada en la “crianza recíproca” (PRATEC, 1994). Esto demuestra que, lejos de ser folklore, estos conocimientos constituyen una epistemología viva que ha resistido la imposición cultural, en gran parte vehiculizada por el sistema educativo, y que hoy ofrece aportes cruciales para un diálogo intercultural genuino.

### ***Los actores en las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz son poseedores de saberes y prácticas sobre la crianza de llamas***

A lo largo de la investigación se ha podido constatar que se mantienen vivas y latentes las prácticas de crianza de llamas, y ello, entre otros, se agradece a la diversidad de sabidurías vigentes hasta la fecha. Esto se advierte en la representación de los calendarios agrofestivo ritual, en el que los saberes se presentan interconectados y vinculados.

Las prácticas de crianza de llamas están relacionadas con: el acontecer climático, las actividades agrícolas, los eventos festivos y rituales y el acompañamiento de los astros. En estas prácticas se advierte que los saberes tienen varias dimensiones, como la cultural, técnica, ritual y otras, pero todas interconectadas de manera holística, agrocéntricas, situadas y sensitivas.

Los saberes también circulan en el día a día en acciones de reciprocidad. Esto da sentido a la vida comunitaria: de las personas, de las llamas y de las deidades como seres que forman parte de una comunidad más extensa, la pacha, porque son “cosmo-praxis”, como menciona Arnold (2017), que va más allá de una cosmovisión como se ha entendido hasta ahora.

Como otra dimensión es la relacionada con la agroastronomía, los sabedores conversan con la luna y las estrellas. Además, de la dimensión económica de la comunidad, las llamas ayudan en la provisión de alimentos y son en sí mismas “chacras con patas”, alimento para las familias, son medios de provisión. Por ello, la relación de los saberes y prácticas de la crianza de llamas en el calendario agrofestivo ritual son un aporte para el pluralismo epistemológico en el ámbito educativo.

## ***Espacios y momentos de transmisión de saberes y prácticas sobre la crianza de llamas***

Los espacios y momentos constituyen parte de las formas de transmisión y de hecho son diversos de acuerdo a las situaciones y circunstancias. Los comunarios, junto a sus llamas, se movilizan por diversos espacios del territorio que ocupan en el Ayllu y en la Marka. Estos espacios también son educativos porque muchos de ellos, no solo son preparados para fines de socialización sino también para educar a los hijos en las prácticas de crianza.

Con respecto a los momentos de transmisión de saberes y prácticas de crianza de llamas se menciona que están vinculados a ciclos temporales de pastoreo, al ritmo de la vida de las llamas y a eventos agrícolas, festivos y rituales, entre otros. La transmisión se da de acuerdo a las necesidades del momento, no es algo que esta sistemáticamente planificado, es decir, no es que se planifica anualmente qué saberes una persona debe aprender y en qué tiempo, sino se da manera circunstancial, respetando el ciclo del clima, de los astros de las señas, del ritmo de la vida de las llamas.

En ese sentido, los momentos de transmisión están conformados por situaciones propias del pastoreo y crianza de las llamas, pero también por eventos vinculados a la práctica productiva, agrícola, sociocultural y espiritual. La conversación, la vivencia, la convivencia, el acompañamiento, entre todos los entes que habitan la Pacha, permiten la transmisión de saberes y su recreación. Por tanto, se aprende de los abuelos, padres, de los hermanos comunarios, de las señas que dan las plantas, los animales, el clima, la naturaleza en sí; y se debe aprender a conversar con las deidades y los astros, porque son quienes cuidan el estar en estos espacios y momentos.

De esa manera, la recreación de los saberes y su transmisión de generación en generación se ha desarrollado de manera práctica, in situ y en la propia convivencia entre todos los miembros de la familia, de la comunidad y de la Pacha. Es en la recreación y transmisión que se encuentra el hecho educativo generado desde una visión cosmocéntrica y desde una práctica que preserva la crianza de la biodiversidad.

## **Los saberes y prácticas de la crianza de llamas como aportes a la educación intercultural**

Los saberes y prácticas compartidas por los criadores de llama de las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz nos presentan aportes a la educación intercultural. Una muestra que evidencia el estudio es la relación holística y compleja entre el hombre y la naturaleza, el cual está expresado en el calendario agrofestivo y ritual de la crianza de llamas. La relación es de crianza mutua y no una relación de sujeto – objeto.

Los saberes comunitarios son complejos y no se presentan en niveles de formalismo teórico, sino como esquemas puramente prácticos, espontáneos y fuertemente integrados a la organización comunitaria de las actividades y de las prácticas rituales. De allí que los saberes y prácticas originarias permiten entablar una relación de convivencia, de preservación y permiten mantener el equilibrio con la Madre Tierra.

Las prácticas de crianza de llamas tienen una matriz epistémica holística, pues los saberes están integrados en lo práctico, lo sensitivo, lo afectivo y lo ritual. El conocimiento no está sólo en la mente o lo cognitivo, como se concibe en conocimiento científico. Esta característica holística de la sabiduría de crianza de llamas es un aporte en la formación del ser humano, que consolida las cosmovisiones en la diversidad cultural.

Otro aporte de las sabidurías de crianza de llamas a la educación y en general a la formación integral de la presente generación es que se aprende de la vida y sirve para la vida. Es decir, la sabiduría de crianza de la llama se aprende en la interacción intergeneracional, en la interacción de crianza con la naturaleza, en este caso en la crianza practica de llamas. Todo ello sirve para la vida, para vivir bien en la comunidad, con la comunidad, porque otra característica del saber de crianza de llamas es lo comunitario.

La característica holística de las sabidurías indígenas ofrece un interesante camino hacia el vivir bien, porque aportan en la preservación de la biodiversidad y la sostenibilidad de la naturaleza y no así a la crisis ecológica. Si la formación sólo tuviera una dimensión técnica, entonces se descuidaría la relación ecológica.

Con todo lo expuesto, los saberes y prácticas de crianza de llamas cultivados en el Ayllu de Kimsa Cruz se constituyen en aportes para la diversidad de conocimientos, para la relación con la naturaleza, pero también para el

fortalecimiento de la comunidad. Por ello, el aporte educativo es reconocer que “saber” y “aprender” en la vida, en el mundo andino, es resultado de la interacción con el otro, que no se limita a las personas, sino que involucra a toda la comunidad: humanos, naturaleza (plantas, animales y otros seres) y las deidades, con quienes nos criamos, convivimos y acompañamos en nuestro “camino”.

## **Conclusiones**

La investigación demuestra que los saberes y prácticas de crianza de llamas en las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz constituyen una epistemología viva, caracterizada por su naturaleza holística, situada, agrocéntrica, biocéntrica y cosmocéntrica, que está estrechamente ligado al calendario agrofestivo ritual. No es un conjunto de saberes fragmentados, sino una epistemología integral que combina la lengua, la ritualidad y la espiritualidad

Estos saberes integran dimensiones técnicas, espirituales, afectivas y rituales, generando un sistema de conocimiento que fomenta la preservación de la biodiversidad, la sostenibilidad ecológica y el fortalecimiento de la identidad cultural. Estos saberes se fundamentan en una relación de “crianza mutua” o reciprocidad (uyway), donde el ser humano, la naturaleza y las deidades están en constante diálogo y se crían mutuamente, en contraste con el paradigma moderno de dominio sobre la naturaleza.

La transmisión intergeneracional, basada en la convivencia, la reciprocidad y la crianza mutua entre humanos, animales, plantas, deidades y otros elementos de la Pacha, asegura la continuidad de estas prácticas y refuerza el tejido comunitario. Por lo tanto, el artículo propone una educación intercultural que valora la diversidad de saberes y fomenta un vínculo de respeto y cuidado con la vida en su totalidad.

El calendario agrofestivo ritual constituye una herramienta pedagógica y cultural que sintetiza la articulación entre las prácticas productivas, festivas y espirituales, ofreciendo un marco para comprender la educación comunitaria como un proceso integral y no fragmentado.

En el contexto educativo, estos saberes representan un aporte significativo al pluralismo epistemológico, evidenciando que el conocimiento no se limita a la dimensión racional, sino que se nutre de la sensibilidad, la intuición y la experiencia vivida. Su incorporación en el debate académico permite

cuestionar la hegemonía del conocimiento moderno y abrir espacios para una ecología de saberes que responda a los desafíos contemporáneos, especialmente frente a la crisis ambiental y la necesidad de un vivir bien sostenible.

El desafío radica en saber reconocer el aporte real de estas sabidurías holística, situadas, sensitivas, rituales, en suma, cosmo-praxis, para contribuir a la construcción de una sociedad capaz de convivir en armonía con los sistemas ecológicos que sustentan la vida.

## Referencias bibliográficas

- Apaza, E. E. (2006). *Acompañándonos en la recopilación de saberes campesinos y en la elaboración del calendario agrofestivo*. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela (págs. 49-57). Lima: PRATEC.
- Arnold, D. (2017). *Hacia una antropología en los Andes*. En H. Galarza, El desarrollo y lo sagrado. Resignificaciones, interpretaciones y propuestas en la cosmo-praxis (págs. 11-40). La Paz: ISEAT, PIEB, .
- Arnold, D., & Yapita, J. (1999). *Río de vellon, río de canto*. Cantar a los animales, una poética andina de la creación. La Paz: Hisbol, UMSA.
- Arratia, M. (2001). *Wata muyuy: implementación de calendario escolar regionalizado en un distrito quechua de Bolivia (Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad)*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Arratia, M. (2014). *La naturaleza del saber y el saber de la naturaleza*. Una aproximación pluralista a las matrices epistémicas indígenas desde la práctica pedagógica. En A. Zambrama, Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia (págs. 163-184). Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Arratia, M. (2019). *Discursos sobre ecología profunda en la lengua quechua: una aproximación desde la etno-ecolingüística*. En M. Arratia, V. Limachi, & (Comp.), Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios (págs. 167-188). Cochabamba: PROEIB Andes, Université Catholique de Louvain.

- Bautista, R. (2011). *¿Qué significa el “vivir bien”?*. Archipiélago. Revista cultural de Nuestra América.
- Escobar, A. (2000). *El final del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Cerec-Ican.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. La Paz: ISEAT.
- Fundación Jubileo. (2007). *Guía para la interpretación de los presupuestos de prefecturas y municipalidades*. La Paz: Fundación Jubileo.
- Gallegos, R. (1999). *Educación holista: Pedagogía del amor universal*. México: PAX México.
- Grillo, E. (1993). *Crianza y simbiosis en los andes*. En PRATEC, Caminos andinos de siempre (págs. 50-62). Lima: PRATEC.
- Laime, T. (2016). *Puraq Simipirwa*. Diccionario bilingüe quechua - castellano, castellano quechua ( 3ra edición ed.). La Paz: Wallonie Bruxelles Internacional - Plural editores.
- Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, UNESCO
- Marglin, S. (2000). *Perdiendo el contacto*. Hacia la descolonización de la economía. Lima: PRATEC, CAI PACHA, CAM.
- Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. En L. (. Tapia Mealla, Pluralismo epistemológico (págs. 19-30). La Paz: CIDES-UMSA, CLACSO, Muela del Diablo Editores.
- Prada, R. (2013). *Epistemología, Pluralismo y descolonización*. La Paz.
- PRATEC - Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (1994). *Crianza andina de la chacra*. Lima: PRATEC.
- Quintanilla, V. H. (2006). *El conocimiento en perspectiva indígena*. La Paz.
- Rengifo, G. (2003). *“La enseñanza es estar contento”*: Educación y afirmación cultural andina. Lima: PRATEC
- Rengifo, G. (2005). *La crianza andina como forma de vida*. Lima: PRATEC.

- Rengifo, G. (2006). *El calendario agrofestivo - wata muyuy - en comunidades andinas*. Apuntes. En PRATEC, *Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela* (págs. 27-34). Lima: PRATEC.
- Saavedra, J. L. (Comp.). (2010). *Teorías y políticas de descolonización y decolonialidad*. Cochabamba: Verbo Divino.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- Tapia, L. (coord.). (2009). *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO, CIDES - UMSA.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2017). *Sistemas de conocimientos locales e indígenas*. Recuperado el 18 de junio de 2018, de <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciencies/priority-areas/links/related-information/wath-is-local-and-indigenous-knowledge/>
- Valladolid, J. (1994). *Agricultura campesina andina: crianza de la diversidad de la vida en la chacra*. En E. Grillo, G. Rengifo, V. Quiso, & J. Valladolid, *Crianza Andina de la Chacra* (págs. 315-378). Lima: PRATEC.
- Van Kessel, J. & Enriquez (2002). *Señas y señaleros de la Santa Tierra*. Agronomía Andina. Quito e Iquique: Abya Yala, IECTA.
- Villegas, R. (2011). *Diálogo crítico entre: El Achkha yachay sabidurías culturales de crianza de papa-maíz y el conocimiento escolar de ciencias naturales*. Estudio realizado en Allphayaqi y Laqaya.

# El Stand Up Comedy como Recurso Crítico de la Realidad a Través del Desanclaje en Cochabamba

Stand-Up Comedy as a Critical Resource for Social Reality through Displacement in Cochabamba

Bryam Zuna Mamani<sup>1</sup>

*Recibido el 31-07-2025; Aceptado el 06-10-2025*

## Resumen

El Stand Up Comedy en Bolivia, a pesar de su creciente popularidad, sigue siendo un territorio escasamente explorado por la investigación académica. Este artículo analiza cómo el comediante Javier “Javicho” Soria utiliza el recurso del desanclaje<sup>2</sup>, concepto desarrollado por Anthony Giddens y ampliado por Jesús Martín-Barbero, para transformar experiencias y observaciones cotidianas en críticas sociales, políticas y culturales. A través de un estudio de caso cualitativo de una rutina en Cochabamba, se desmenuza la estructura de la puesta en escena en dos niveles: la macroestructura, que organiza los grandes bloques temáticos, y la microestructura, que articula chistes, premisas, remates y técnicas humorísticas.

El análisis revela que más de la mitad de los chistes responden a ejes sociales y que el comediante privilegia técnicas basadas en la observación, como la exageración y la ironía, para conectar con su público. Además, se identifica un uso predominante de las “señales simbólicas” como mecanismo de fiabilidad del desanclaje, facilitando que el humor sea comprendido y aceptado. Este trabajo muestra que el Stand Up Comedy no solo entretiene, sino que construye sentidos compartidos y puede funcionar como una herramienta crítica en contextos culturales específicos.

---

1 Estudiante en proceso de titulación de la carrera de Comunicación Social y auxiliar del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; bryamzunam@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1093-9425>

2 Anthony Giddens (1991) define el desanclaje como la separación de las relaciones sociales de los contextos locales de interacción. Recurso con el que los comediantes transforman situaciones cotidianas en experiencias compartidas, resignificadas en escena.

**Palabras Clave:** humor crítico, consumo cultural, comunicación simbólica

## **Abstract**

In Bolivia, despite its growing popularity, Stand-Up Comedy remains a territory scarcely explored by academic research. This article analyzes how the comedian Javier “Javicho” Soria employs the resource of disembedding a concept developed by Anthony Giddens and expanded by Jesús Martín-Barbero to transform everyday experiences and observations into social, political, and cultural critiques. Through a qualitative case study of a routine performed in Cochabamba, the performance’s structure is dissected on two levels: the macro-structure, which organizes the main thematic blocks, and the micro-structure, which articulates jokes, premises, punchlines, and comedic techniques.

The analysis reveals that over half of the jokes respond to social themes and that the comedian favors observational-based techniques, such as exaggeration and irony, to connect with his audience. Furthermore, a predominant use of “symbolic signals” as a mechanism of disembedding reliability is identified, facilitating the comprehension and acceptance of the humor. This work demonstrates that Stand-Up Comedy not only entertains but also builds shared meanings and can function as a critical tool within specific cultural contexts.

**Keywords:** Critical Humor, Cultural Consumption, Symbolic Communication, Disembedding, Stand-Up Comedy, Bolivia

## **Introducción**

El Stand Up Comedy es un género relativamente nuevo en Bolivia, pues lleva poco más de una década en el país. A pesar de su creciente presencia en la escena cultural, aún carece de estudios académicos sistemáticos que analicen su producción, estructura y alcances, pues no se encuentran estudios en ningún repositorio digital reconocido. El presente artículo busca evidenciar que la comedia no solo es un medio para reír, sino debido a la “naturaleza retórica del humor” este hace que el comediante cuestione lo que observa de su entorno y busque persuadir al resto a través de recursos retóricos (Greenbaum, 1999) lo que lo convierte en un recurso crítico importante de la realidad. Ya lo decía Umberto Eco (1988) la comedia va más allá del entretenimiento pues es un “medio de subversión” ya que puede

“desestabilizar las normas sociales y las jerarquías establecidas” a través de exponer lo absurdo de convenciones socialmente establecidas. La comedia genera una reflexión crítica de la realidad creada a través de lo que indica Eco y de su característica principal que es la observación. Por lo tanto, es importante realizar una investigación sobre el Stand Up Comedy en Bolivia, pues el humor se presenta como discurso crítico de contextos culturales cotidianos.

En este sentido, este artículo busca indagar los monólogos producidos por el comediante Javier “Javicho” Soria para espectáculos en la ciudad de Cochabamba. La elección se justifica por su trayectoria pues, es el primer comediante de Stand Up Comedy en Bolivia (Agencia de Noticias Fides [ANF], 2014) y realiza espectáculos semanales alrededor del país. Su experiencia le permite adaptar sus monólogos a distintos entornos socioculturales, lo cual es importante en un país como Bolivia, caracterizado por su diversidad cultural. Como señala Velarde (2006), “desde hace años existe una diferenciación cultural donde se han construido diferencias sociales, políticas y simbólicas”. Estas se entienden como formas de vivir en sociedad, de ver al Estado o a los representantes ideológicos y de llevar práctica de sus usos y costumbres. Esta realidad plantea desafíos únicos para los comediantes, que deben navegar entre sensibilidades culturales diversas al presentarse en diferentes contextos regionales, lo que convierte a cada espectáculo en una construcción retórica única (Palomino, 2019).

El análisis del monólogo se realizó tomando como eje el recurso de “desanclaje” planteado por Giddens (1991) y ampliado por Martín-Barbero (2003). Este recurso permite a los comediantes extraer situaciones cotidianas, locales o íntimas, y recontextualizarlas en un marco escénico donde son compartidas, interpretadas y resignificadas por su audiencia. Gracias a este recurso, lo local se vuelve objeto de observación crítica, lo privado se vuelve público y lo evidente se torna cuestionable. En este sentido, el Stand Up Comedy se convierte en una herramienta de lectura crítica de la realidad. Por tanto, el objetivo de este artículo será analizar cómo el desanclaje opera en los monólogos del representante nacional del género de Stand Up Comedy como recurso crítico de la realidad cochabambina.

Carente a la idea popular de que el género es improvisado o no cuenta con una planificación, el Stand Up Comedy implica un proceso de elaboración complejo, estructurado y altamente contextualizado. Las rutinas responden

a las exigencias del entorno en el que se presentan, lo cual demanda al comediante un trabajo de observación, adaptación y diseño narrativo (Palomino, 2019). En ese marco, este artículo en una primera sección se revisan los fundamentos teóricos para entender la estructura del Stand Up Comedy y el papel del desanclaje en su construcción. En una siguiente sección se describen los criterios metodológicos para el acercamiento al objeto de investigación basados en un análisis cualitativo del caso de Javicho Soria en Cochabamba. En una tercera se presenta los resultados obtenidos bajo dos aspectos: en una primera la identificación del desanclaje como recurso estructural y por otro lado las categorías de análisis como premisas, remates, ejes temáticos y mecanismos de fiabilidad. En la sección dedicada a la discusión se buscará interpretar en base a estudios previos sobre humor, crítica social y consumo cultural.

## **Procedimientos metodológicos y sustentación teórica**

### ***Procedimientos metodológicos***

Este artículo se sitúa en un paradigma naturalista-interpretativo, pues busca comprender cómo el desanclaje opera en la producción humorística de Javicho Soria. Para lograr esta comprensión, se define utilizar un enfoque plenamente cualitativo puesto que:

Los estudios cualitativos se caracterizan, entonces, por la búsqueda y análisis de interpretación, razonamiento y argumentación casual, al enfatizar el significado de los eventos, del comportamiento y de la práctica, recurre a la interpretación y a la búsqueda del significado. (Barragán et al., 2008)

Con el enfoque cualitativo se interpreta y analiza los datos comprendiendo el significado de lo que sucede en los fenómenos estudiados. Blaxter et al. (2006) señala que la investigación cualitativa es la que:

Se ocupa de recopilar y analizar información en tantas formas como sea posible, principalmente no numéricas. Tiende a centrarse en explorar, con el mayor detalle posible, un número más pequeño de casos o ejemplos que se consideran interesantes o esclarecedores, y su objetivo es lograr “profundidad” en lugar de “amplitud”. (Blaxter et al., 2006)

Se considera pertinente el enfoque cualitativo, dado que el propósito del estudio no es medir fenómenos, sino comprender los procesos simbólicos que subyacen a la construcción de la producción humorística. En este caso, el objeto de análisis está constituido por los monólogos escénicos del comediante Javicho Soria en la ciudad de Cochabamba durante el 2025, en los cuales se abordaron temas sociales, políticos y culturales. Se opta por este enfoque porque estos materiales pueden ser obtenidos desde un espectáculo de Stand Up Comedy y en contacto con el sujeto de estudio.

El método utilizado es el estudio de caso. Según Robert E. Stake (1995), el estudio de caso permite explorar un fenómeno particular en su contexto real, con énfasis en su singularidad. El alcance es descriptivo, ya que el análisis del comediante Javicho Soria busca no solo conocer su estilo, sino también comprender y especificar cómo opera el recurso de desanclaje como estrategia retórica en su construcción de humor crítico.

En este marco se procede a recopilar un espectáculo de Stand Up Comedy de Javicho Soria en Cochabamba, el cual al ser transcrito es analizado en sus partes a través de la estructura descrita por Mendoza (2021), Beeman (2000), Attardo y Raskin (1991) en una ficha de estructura general de la rutina. Esta primera ficha permitió conocer el tema central, las sub temáticas abordadas, la duración de cada bloque y la relevancia de cada uno en la rutina final. En una segunda ficha se revisó la estructura interna de cada chiste. A través de esta podremos conocer el contexto de las premisas utilizadas (político, social o cultural), el tipo de remate (técnica humorística), el desanclaje empleado, la respuesta del público. A partir de la revisión de ambas fichas, se generaron dos categorías de análisis: una primera categoría estructural que nos permite conocer la macroestructura, microestructura, premisas, remates y técnicas humorísticas; una segunda categoría que nos permite analizar el desanclaje utilizado, ejes temáticos y la relación entre la rutina humorística y el entorno sociocultural. Por tanto, a partir de estas categorías podremos discutir sobre el uso del desanclaje como recurso crítico de un monólogo humorístico y como este está ligado a la realidad política, social y cultural del entorno en donde se lo lleva a cabo.

### ***Sustentación teórica***

Desde una perspectiva antropológica, William Beeman (2000) define el humor como una característica exclusivamente humana basada en la

capacidad de crear incongruencias narrativas. Estas incongruencias surgen cuando se presenta una situación que rompe los esquemas cognitivos del público generando sorpresa y, por tanto, risa. Salvatore Attardo y Víctor Raskin (1991) proponen la teoría semiótica del humor verbal, donde definen al chiste como la unidad mínima del humor. Este se compone de dos partes estructurales: primero la premisa, que presenta un contexto o situación reconocible; y luego el remate que introduce una ruptura lógica o semántica generando la incongruencia. Esto va de la mano con el proceso humorístico planteado por Beeman (2000) que señala que existen 4 etapas: la preparación, que crea los esquemas cognitivos reconocibles por el público (premisas); la paradoja que crea una situación contraria a la primera (remate); el desenlace, que coloca a los dos marcos conviviendo y generando una incongruencia (chiste); y finalmente la liberación, que es como llama Beeman a la respuesta de risa por parte del público. Attardo y Raskin (1991) y Beeman (2000) coinciden en que el humor se produce cuando dos guiones opuestos, incompatibles en circunstancias normales, coexisten en una misma secuencia narrativa. Esta oposición genera una reinterpretación inmediata de lo dicho, produciendo el efecto cómico. El Stand Up Comedy permite analizar cómo se construyen los discursos humorísticos a partir de estas estructuras mínimas.

También se reconocen dos niveles estructurales en el Stand Up Comedy (Mendoza Cruz, 2021):

- La macroestructura refiere a la narrativa general del espectáculo. Véase los grandes temas que se abordan y el orden en el que son presentados. Funciona como el esqueleto del show organizando la secuencia de los bloques temáticos.

- La microestructura, por otro lado, se refiere a los elementos internos de cada bloque temático: los chistes individuales, sus premisas, remates, los recursos no verbales y continuidad narrativa que existe entre ellos. Esta microestructura permite observar el desarrollo de recursos, como el desanclaje, en sus estrategias discursivas

Esta estructura en dos niveles resulta fundamental para analizar la articulación del contenido crítico dentro de una rutina de Stand Up Comedy, ya que permite identificar los temas abordados por el comediante y como construye el humor a nivel textual y de performance.

Aunque todos los elementos que componen la estructura de una rutina cómica son importantes, para las necesidades de esta investigación se profundizó en los remates o punch lines, pues son el corazón de cada chiste. Estos pueden clasificarse según diversas técnicas humorísticas. Autores como Schwarz (2010) y Rutter (1997) han tipificado los recursos utilizados en el Stand Up Comedy, y aunque sería imposible tipificar a todos, pues el género acude a todos haciendo uso de la creatividad los usa, combina e ingenia nuevos constantemente, los presentados en la siguiente tabla son los utilizados con mayor frecuencia, y permitieron realizar un análisis pertinente de las rutinas cómicas de Javicho Soria.

**Tabla 1**

*Técnicas para realizar un remate*

<b>Técnica utilizada para llegar a un remate</b>	<b>Descripción</b>
Adaptación de voz	Adaptación del timbre vocal para simular conversaciones o imitaciones de personajes conocidos. Por ejemplo, cuando se imita la voz del ex presidente Evo Morales.
Alusiones	Cuando se evoca un ejemplo conocido para dar énfasis a una situación. Por ejemplo, cuando se quiere hacer énfasis de que un sujeto está perdido se suele decir “Esta más perdido que cambia en El Alto”.
Ambigüedad	Genera la incongruencia al mostrar dos posibles interpretaciones.
Comparaciones	Cuando se compara un sujeto o situación con otro, generalmente sugiere crítica.
Disfluencias	La repetición de sonidos o generación de vacíos permiten al monologuista controlar el ritmo del show.
Estereotipo	Uso de ideas o imágenes generalizadas sobre un sujeto o situación.
Falsos inicios	El monologuista lo utiliza para corregir un error o repetir la premisa.
Exageración	Técnica que recurre a la exageración para complementar la situación contada. Por ejemplo, “el tipo era alto, así como un semáforo”.

---

Ironía	Se utiliza para señalar la distancia entre lo que se dice y la realidad, usado en situaciones fáciles de interpretar. Por ejemplo, “el otro día pase por La Cancha y estaba bien limpio”.
Metáfora	Comparación de una situación concreta y una abstracta. Por ejemplo, “una vez fui al Salar de Uyuni, parecía que estaba en el espacio ni una tienda había”.
Reincorporaciones o callback	Reutilización de un remate durante la misma rutina.
Ruptura de expectativa o cambio de sentido	Se lleva a la audiencia hacia un resultado esperado, pero se le presenta algo totalmente fuera de sentido.
Regla de tres	A partir de la premisa se dan dos ejemplos esperados y uno que rompe la armonía y genera la incongruencia.
Rolling gag o repetición	Se repite un remate hasta el hartazgo de la audiencia.

---

**Nota.** Elaboración propia con base en las tipificaciones realizadas por Schwarz (2010) y Rutter (1997).

Estas técnicas, articuladas en la microestructura del monólogo, permiten no solo construir el humor, sino también introducir con efectividad contenidos de crítica de la realidad bajo temáticas sociales, políticas y culturales.

Una vez entendida la estructura de un monólogo se puede organizar y comprender mejor su funcionamiento como “vehículo eficaz” para expresar inconformidades, decepciones, molestias e inquietudes del ser humano con respecto a su realidad (Tibasosa Rojas, 2018). Este artículo se centra en el estudio de este proceso comunicacional analizando ese rol crítico desde un abordaje político-cultural señalado por Erik Torrico (2010) como:

El resultado de la integración, no siempre coherente ni ideológicamente consecuente, entre elementos contemporáneos de la visión crítica y otros procedentes del método hermenéutico (interpretativo) en antropología y se preocupa por los vínculos comunicación-cultura, la recepción resemantizadora de los contenidos masivos -la recepción activa- o, además, en ocasiones, por la democratización comunicacional. (p.98)

Este abordaje implica tomar muy en cuenta el papel de la cultura en el proceso comunicativo y asumir la existencia de una recepción activa que no solo reinterpreta los contenidos recibidos, sino que lo hace con una visión crítica sobre ellos. Es pertinente también especificar que el enfoque empleado para este análisis será el del Consumo Cultural, cuya definición propuesta por Néstor García Canclini (1993) resulta particularmente iluminadora debido a la claridad para este caso al caracterizarlo como “el conjunto de procesos socioculturales en la que se realiza la apropiación y los usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso o de cambio”. Esta conceptualización adquiere particular relevancia en el caso del Stand Up Comedy porque el público no solo consume un producto humorístico, sino que participa activamente en la construcción de sus significados.

Martín-Barbero (1987) complementa esta visión, señalando que el consumo “no es solo producción de fuerzas, sino producción de sentidos. El lugar de una lucha donde no acaba con la posesión de los objetos, pues pasa aún más decisivamente por los usos que les dan forma social”. En este sentido, los espectáculos de Stand Up Comedy representan un terreno fértil para estudiar cómo el humor activa mecanismos de crítica y reflexión en audiencias específicas. Una vez trazadas las líneas teóricas en las cuales se sitúa esta investigación, queda por determinar el concepto de desanclaje, que será el eje teórico en el cual se realizará el análisis de los contenidos humorísticos utilizados por Javicho Soria en Cochabamba.

El concepto de desanclaje propuesto por Anthony Giddens (1991) se refiere a la separación de las relaciones sociales de los contextos locales de interacción, permitiendo su reconfiguración en marcos espacio-temporales indefinidos. Esta idea es fundamental para entender como ciertos discursos se desplazan de sus ámbitos tradicionales, lo que posibilita su resignificación. Desde los estudios comunicacionales, Martín-Barbero (2003) amplía este concepto al señalar que los saberes y significados no se limitan únicamente a espacios institucionalizados, como la escuela o la iglesia, sino que circulan a través del consumo cultural y los medios.

En el Stand Up el desanclaje se manifiesta cuando el comediante toma elementos cotidianos, por ejemplo; prácticas religiosas, comportamientos familiares o discursos políticos; y los expone en un espacio escénico, fuera de su contexto habitual. Este desplazamiento permite que estos elementos sean sometidos a una observación crítica. Además, es necesario que un uso efectivo

del desanclaje se hace a través de los mecanismos de fiabilidad explicados por Giddens (1991) que clasifica estos en dos grupos: primero tenemos las “Señales simbólicas” que se refieren a aquellos medios que pueden ser pasados de unos a otros por ser entendidos fuera de “consideraciones espacio-temporales”, muy semejante a estereotipos; por otro lado están los “Sistemas expertos”, estos son sistemas de “logros técnicos o de experiencia en un ámbito”, cuando el enunciado se apoya en información precisa o de fácil verificación por parte de la audiencia, como noticias recientes o datos específicos. Así el desanclaje se convierte en un valioso recurso humorístico, pues posibilita que lo privado se vuelva público, que lo tradicional se vuelva cuestionable y que lo local se vuelva objeto de crítica.

## **Resultados**

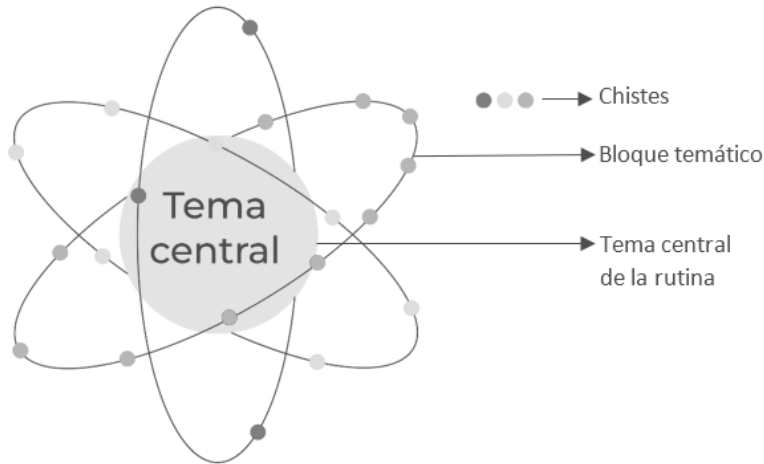
Esta sección está dividida en tres partes: una primera donde se expone la relación de macro y microestructura en la puesta en escena de un monólogo en Cochabamba, así como los bloques temáticos identificados; una segunda que muestra los remates y técnicas humorísticas empleadas; y una última parte en la cual se detalla los elementos de la microestructura como: los ejes temáticos de las premisas, técnicas humorísticas, recursos de desanclaje y mecanismos de fiabilidad. Y la conexión de estos con la crítica de la realidad realizada en la rutina.

### ***Estructura de un monólogo de Stand Up Comedy***

La rutina de Stand Up Comedy analizada presenta una estructura claramente segmentada en lo que denominaremos bloques temáticos, estos se encuentran de forma consecutiva en una estructura escénica coherente y fluida. Para entender esta estructura es necesario saber reconocer la macroestructura, que le da forma al espectáculo completo, y la microestructura, que corresponde a la organización interna de cada chiste, así como la relación que existe entre ellas. Por ello para ilustrar cómo funcionan dentro de esta rutina lo asemejaremos a la estructura de un átomo como en la siguiente figura.

## Figura 1

*Representación de la estructura de una rutina de Stand Up Comedy*



**Nota.** Elaboración propia

Como se puede observar en la figura existe una relación estrecha entre los elementos de la macroestructura y microestructura. En la rutina analizada, titulada “Políticamente Coqueto” en alusión al término “políticamente correcto”, el comediante va contando en distintos bloques temáticos como afronta con picardía situaciones que podrían devenirse más complicadas. Los bloques temáticos, aunque traten sobre diversos temas como las diferencias entre la ciudad de La Paz y la ciudad de Cochabamba, el escepticismo sobre la astrología o la diferencia entre tener un perro o gato de mascota, están ligados al tema central de la rutina y cuentan con una cantidad de chistes que lo componen. Podemos identificar a estos bloques y su conexión al tema central como la macroestructura de la rutina. A continuación, se presenta una tabla donde se detalla todos los bloques temáticos en la rutina y la cantidad de chistes identificadas en cada uno.

**Tabla 2**

*Bloques temáticos y cantidad de chistes de cada uno*

N.º	Bloque temático	Cantidad de chistes
	Comparación Coyuntural La Paz/Cochabamba	14
	Crítica al alcalde de Cochabamba	7
	Análisis del costo de vida en la ciudad de Oruro	16
	Dinámicas del comercio informal de sustancias ilícitas	7
	Potosí místico y casa de la moneda	10
	Percepción social del trasplante capilar y su recepción en redes	11
	Bebidas en la noche	1
	Etimología y contexto histórico del nombre Bolivia	9
	Experiencias de adultos mayores en espacios nocturnos	13
	Relaciones interpersonales y contradicciones	20
	Comparativa entre tenencia de gatos y perros	10
	Creatividad de expresiones culturales bolivianas	18
	Importancia y experiencias en torno al examen prostático	13
	Crítica al presidente Bukele en redes sociales	2
	Contenido erótico combinado con mensajes introspectivos: tenencia en redes sociales	2
	Críticas y escepticismo hacia la astrología como práctica de interpretación	3
	Gusto por llamar la atención en entornos sociales	14
	Posiciones escépticas frente a fenómenos paranormales	9
	Reflexiones sobre el individualismo en la sociedad contemporánea	7
	Total	186

**Nota.** Tabla elaborada con base en el análisis de la rutina de Stand Up Comedy

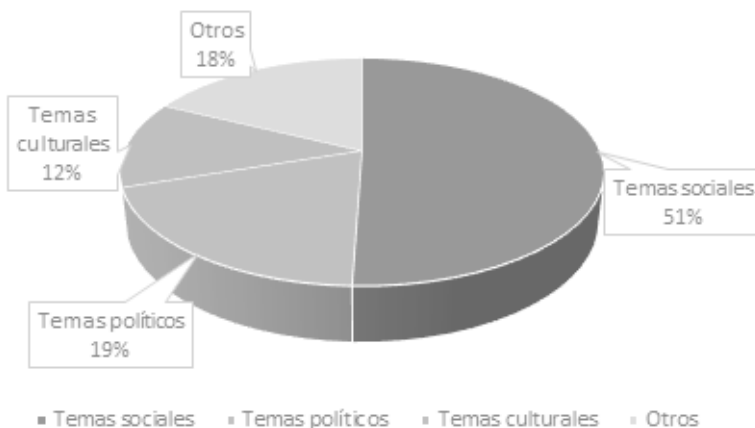
Se identificaron 19 bloques temáticos que funcionan como unidades de sentido que estructuran la progresión narrativa del espectáculo. Cada bloque es introducido sin transiciones explícitas, que brindan al espectáculo una

apariencia de espontaneidad. Sin embargo, al analizar el orden en que son presentados se evidencia una planificación estructural clara. El comediante utiliza el primer bloque para presentarse haciendo énfasis en que radica en la ciudad de La Paz, y señalar las diferencias con Cochabamba. Busca llevar al público desde lo íntimo a lo cotidiano, mostrando las percepciones de otras ciudades del país y situaciones comunes tanto en lo social como lo virtual. Para luego llegar a lo público y colectivo como la crítica política y religiosa.

Conocer la cantidad de chistes utilizados en cada bloque temático nos sirve para analizar la microestructura de la rutina. En total existen 186 chistes repartidos en los distintos bloques temáticos, de los cuales al identificar su premisa es posible conocer el eje temático en el que se ordenan. Este resulta un dato relevante para conocer el ámbito principal en el que centra el comediante para estructurar su comedia en Cochabamba. La información muestra que más de la mitad de los chistes responden a temas sociales (51%), como segunda prioridad están los chistes de carácter político (19%), luego los que responden a otros ejes temáticos como percepciones personales o suposiciones mentales del comediante (18%) y finalmente los temas culturales (12%) son de prioridad minoritaria para la rutina.

## Figura 2

*Ejes temáticos identificados en la rutina*



**Nota.** Elaboración propia

La relación entre la macro y la microestructura no es formal, pero revela una intención crítica progresiva, pues a medida que avanza el espectáculo los bloques temáticos se van tornando más complejos y tocando temas más tabúes. Pero es esa misma progresión la que permite al comediante tornarse más crítico a medida que va ganando la confianza de su audiencia.

### ***Remates y técnicas humorísticas utilizadas***

En este complejo entramado de bloques temáticos, chistes, premisas y ejes temáticos, es importante identificar los remates que hacen efectivos los chistes, así como la técnica humorística empleada. A través de esta identificación se puede vislumbrar la preferencia del comediante frente a la elección de remates para estructurar su rutina. Conocer esta preferencia ayudará a verificar lo estrechamente interrelacionados que se encuentran los elementos microestructurales: Premisas, ejes temáticos, remates, técnicas humorísticas, y el recurso de desanclaje.

Se identificaron catorce tipos de técnicas humorísticas utilizadas por el comediante, siendo las cinco principales: la exageración (33), la ironía (32), las comparaciones (23), la adaptación de voz (23) y las alusiones (19). Es relevante notar que las cinco técnicas más utilizadas están directamente relacionadas con una observación de la realidad, a diferencia de técnicas más estructurales como las reglas de tres, callbacks, disfluencias o metáforas.

### **Tabla 3**

#### *Técnicas humorísticas utilizadas*

<b>Técnica humorística</b>	<b>Cantidad usada</b>
Adaptación de voz	23
Ambigüedad	5
Comparaciones	23
Disfluencias	8
Estereotipos	16
Falsos inicios	1
Exageración	33
Ironía	32

Metáfora	6
Callback	5
Cambio de sentido	15
Regla de tres	4
Rolling gag	5
Alusiones	19
Total	195

**Nota.** Elaboración propia

También un resultado llamativo es que hay un total de 195 técnicas utilizadas en distintos remates. Pero esto se debe a que en algunos remates se utilizan más de una sola técnica, por ejemplo, en un chiste donde el comediante habla sobre la creatividad durante la campaña electoral en la actualidad donde hace referencia a la figura política Chi Hyun Chung.

Gente menor de 30, antes éramos bien creativos con los himnos. Los himnos políticos eran “creativísimos”. Teníamos buenos himnos. Ahora es una macana. ¿Qué es lo más creativo que hacen nuestros políticos hoy en día? El Chi, nove, “Nada, hiere a chao”. Una huevada, ya como que solamente... “Quítense, llegó Papá” (Javier Soria, 2025).

Con base en el ejemplo del chiste anterior se desarrollará la tercera parte de los resultados donde se verá como estos bloques temáticos anidados en el tema central de la rutina son utilizados para realizar una crítica de la realidad.

***Microestructura y crítica de la realidad***

El comediante utiliza este chiste para hacer notar la falta de creatividad en las campañas electorales de cara a las elecciones del 2025. Se ve obligado a utilizar la técnica de adaptación de voz, simulando ser la figura política Chi Hyun Chung y la técnica de alusión, evocando la escena de “Hangover”, una película popular de la última década. Este chiste pertenece al bloque 12, que trata sobre la creatividad y las expresiones culturales bolivianas, y su premisa política está ligada al tema central de la rutina. Termina comparando la falta de creatividad de la actualidad con la del pasado a través del siguiente chiste.

El Mir tenían un himno, que era una marcha militar, finales de los 80, la mejor marcha militar/himno político que tuvimos en este país, que decía así: “El Mir triunfará, el pueblo ganará, El gallo cantará nuestra victoria”, ¡Cocoroco! Sonaba un gallo. Eran finales de los 80, no había biblioteca digital de sonido, y han llevado un gallo de verdad, a la sala de grabación (Javier Soria, 2025)

A través de este chiste, hace notar el compromiso que existía durante campañas electorales a diferencia de la actualidad que solo utilizan alusiones simples. Este chiste cuenta con un remate de disfluencias pues utiliza el sonido del canto del gallo para acentuar la acción que está realizando. Esta ligera observación del comediante invita a identificar los ejes temáticos utilizados en la rutina para un mejor análisis. A continuación, se presenta una tabla que muestra los ejes temáticos de las premisas identificadas en la rutina.

**Tabla 4**

*Ejes temáticos de las premisas*

<b>Eje temático</b>	<b>Premisas que lo usan</b>
Político	23
Social	94
Cultural	36
Otros	33
Total	186

**Nota.** Elaboración propia

El eje político identificado se centra en temas relacionados estrictamente con la política tanto opositora como partidaria al Estado, de forma más sencilla, siempre que se identificó dentro de la premisa a una figura política nacional o internacional, fue incluida en este eje. El eje social se determinó por aquellas premisas que hablan de acciones que se realizan en sociedad, como temas familiares, de pareja, o en lugares sociales como escuelas, centros de entretenimiento o similares. El eje cultural es quizá el más llamativo en comparación a los otros dos, pues para efectos de la investigación se tomó

aquellas premisas donde se plantean situaciones simbólicas o de creencias exclusivamente para este eje. El eje de “otros” trata de aquellas cavilaciones personales del comediante, como situaciones imaginarias o abstractas que plantea durante la rutina y no pueden encasillarse en ninguno de los ejes anteriores.

Así entonces se encontró una tendencia del comediante a utilizar premisas dentro del eje social. Esta tendencia resulta llamativa cuando observamos la siguiente tabla que detalla los recursos de desanclaje utilizados y el tipo de fiabilidad que se emplea.

**Tabla 5**

*Recursos de desanclaje y fiabilidad*

<b>Fiabilidad del desanclaje</b>	<b>Cantidad de chistes</b>
Señales simbólicas	112
Sistemas expertos	25
Total	137

**Nota.** Elaboración propia

De los 186 chistes identificados en la rutina, el comediante utilizó una técnica de desanclaje en 137. El principal mecanismo de fiabilidad utilizado es el de las señales simbólicas con un total de 112. Por otro lado, el comediante solo utilizó los sistemas expertos en apenas 25 ocasiones. Como se pudo evidenciar en las tablas 4 y 5, la predominancia del eje social sobre los otros cuatro y la utilización preferente de un mecanismo de fiabilidad como las señales simbólicas sugieren la existencia de una relación entre los elementos de la microestructura de una rutina que le permiten al comediante realizar efectivamente una crítica de la realidad.

## **Discusión**

Empezando por el orden que se presentan los bloques temáticos, se evidencia un propósito en este, pues el comediante utiliza los primeros bloques para presentarse y plantear las diferencias entre él y el público. Hacer conocer estas diferencias no es algo casual ni mucho menos improvisado, sino que como señala Beeman (2000):

Una gran parte del efecto cómico del humor implica que el público dé por sentado un marco interpretativo y luego se sorprenda cuando el actor demuestra que sus suposiciones son infundadas en el momento del desenlace. Por lo tanto, quien crea humor debe ser consciente del conocimiento que la audiencia da por sentado y utilizarlo de manera efectiva (p.105).

El comediante utiliza los primeros bloques para crear marcos interpretativos fáciles de reconocer a la audiencia. Se puede observar cómo se forman estos marcos interpretativos en el siguiente chiste utilizado por el comediante.

Ustedes están bien camotes de su alcalde, ustedes. Es la única ciudad del país que ama a su alcalde, ¿ya? Ninguna otra ciudad ama a su alcalde. Nosotros los paceños odiamos a nuestro alcalde hermano, con nuestro corazón lo odiamos (Javier Soria, 2025).

Plantea una diferencia entre los ciudadanos de Cochabamba y La Paz, que más adelante le permite realizar chistes sobre los alcaldes sin temor a que puedan mal entenderse o crear confusión con el público. Si no se crean estos marcos interpretativos puede ocurrir que el humor no cumpla su cometido y en todo caso termine interpretándose como una ofensa. Beeman (2000) lo explica de la siguiente manera:

El humor puede ser demasiado agresivo hacia alguien presente en la audiencia o hacia individuos o grupos que veneran; o tan excesivamente obsceno que el público lo considere ofensivo... Esta es una dificultad común en el humor presentado interculturalmente o entre grupos con ocupaciones o información especializada que no comparten el mismo conocimiento básico. (p.106)

Se evidencia entonces que la presentación de los bloques temáticos está ligada al propósito de facilitar la comprensión de la rutina a toda la audiencia, buscando evitar las contradicciones o malas interpretaciones de los chistes. Crear este espacio de entendimiento con la audiencia le da al comediante el poder de convencimiento sobre los temas que planificó en su rutina. Como señala Greenbaum (1999):

La narrativa cómica es intrínsecamente retórica: está diseñada para persuadir al público de adoptar una visión específica del mundo. Los comediantes de stand-up crean su propio escenario retórico, posicionándose como voces autorizadas en dictámenes culturales, morales sociales y agendas políticas (p.45).

Esto también puede explicar por qué la preferencia del comediante de utilizar técnicas humorísticas basadas plenamente en la observación. Utilizar algo reconocido popularmente también es un factor para que sea fácilmente aceptado. Mendoza (2021) habla sobre el humor como un factor de “reforzamiento del comportamiento social”, además introduce la idea del uso de estereotipos en las rutinas: “Los estereotipos encuentran su lugar en el humor cuando a partir de los textos humorísticos se confirma la creencia expresada en este y que además puede convertirse en una imagen fija” (Mendoza Cruz, 2021, p.7).

Como se estableció en la sustentación teórica Autores como Rutter (1997) y Schwarz (2010) ven los estereotipos como el recurso de una técnica humorística utilizada en las rutinas cómicas, pues apelar a “creencias populares sobre atributos que caracterizan a una categoría social” ayuda al comediante a crear los marcos interpretativos necesarios para que su rutina no caiga en interpretaciones erróneas. Aunque hay autores como Maurin, Pacault y Galès (2014) que ven esto como algo negativo, pues señalan que los estereotipos juegan un papel importante, aunque de manera peyorativa. “Las ideas erróneas respecto a grupos sociales o individuos pueden filtrarse y replicarse en el pensamiento colectivo” (Maurin et al., 2014).

Entonces se encuentran dos posturas frente al uso de estereotipos dentro de una rutina de Stand Up Comedy. Revisando los resultados, los estereotipos no es de las técnicas más utilizadas en la rutina, porque solo se usó en un total de 16 chistes como por ejemplo en el chiste número 57 del bloque temático número seis:

Después me he hecho un trasplante de riñón y páncreas en Argentina, donde me ha puesto un riñón y un páncreas de un cadáver allá, porque allá sí se puede, que yo quiero creer que era un cadáver argentino, pero lo más probable es que era un venezolano de Pedidos Ya, que se ha tirado en la moto, o sea, es lo más probable, por eso a veces tengo antojo de

arepa, no, veo un rompe muelles y quiero pintarlo, medio raro, ya (Javier Soria, 2025).

Podemos observar que en este ejemplo sí se utiliza los estereotipos de forma peyorativa hacia la colectividad venezolana, aunque al generar una recepción positiva por parte del público el comediante agrega lo siguiente:

Es bueno, es bueno saber que aquí también pasa eso, yo pensé que solo en La Paz, hermano, qué jodido, ¿no? Lo raro que me parece es que siempre pintan el mismo rompe muelles, eso me emputa, si fuesen avanzando en la ciudad, ya, no, pero yo paso, están pintando el rompe muelles, al día siguiente, el mismo rompe muelles ¿Qué hacen en la noche?, van y los despintan, ¿Qué onda? ¿Qué pasa? (Javier Soria, 2025).

De esta manera se puede ver cómo el chiste que utiliza la técnica humorística del estereotipo funcionó correctamente, pues a pesar de ser un estereotipo peyorativo, era un fenómeno conocido, entendido y aceptado por el público ya que surge de una observación efectiva de la realidad. Pero los estereotipos para propósito de este artículo no solo cumplen la tarea de ser una técnica humorística, sino que están ligados al recurso de desanclaje. Como señala Giddens (1991) en su explicación de los mecanismos de fiabilidad, específicamente el de “Señales simbólicas” habla de situaciones que son entendidas por otros fuera de “consideraciones espacio-temporales”. Revisando los resultados se observa que el mecanismo de fiabilidad más utilizado son justamente las señales simbólicas. Pues recurren a estas situaciones entendidas popularmente para poder validar la observación utilizada en la premisa de los chistes.

Al menos en el caso de la rutina analizada, los estereotipos sirven plenamente como mecanismos de fiabilidad para aplicar adecuadamente el recurso de desanclaje. Esto permite que los chistes sean aceptados fácilmente por el público, pues al tratarse de situaciones fácilmente reconocibles permiten al comediante generar marcos interpretativos reconocibles por la audiencia. De esta manera es como el comediante utiliza el desanclaje para convertir su observación personal de un fenómeno de la realidad en una crítica de la misma. Este discurso retórico, pues al mismo tiempo busca convencer al público de aceptar su idea, no es nada inofensivo. Siendo el Stand Up Comedy un espectáculo considerado como consumo cultural es

pertinente recordar lo que señala Néstor García Canclini (1993) sobre la apropiación y participación en la elaboración de sentido que existe en el consumo: “el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica” (p.42).

Esta definición resulta importante para entender la importancia de comprender la estructura de las rutinas cómicas del Stand Up Comedy. El uso del recurso de desanclaje y sus mecanismos de fiabilidad por parte del comediante juegan un rol importante no solo en la crítica de la realidad, sino también en la construcción de sentido de la audiencia asistente.

## **Conclusiones**

Este trabajo se orientó en indagar cómo el comediante de Stand Up Comedy realiza una crítica de la realidad a través del recurso de desanclaje. A lo largo de la historia muchos autores señalan al humor como un vehículo de crítica social, fuerza liberadora de jerarquías establecidas y hasta de poder contra hegemónico. Pero pocos muestran cómo funciona el proceso en que se cumple ese fin. A través del análisis de la estructura de una rutina cómica pudo establecerse, no solo como se realiza la crítica de la realidad sino también como esta crítica no es objetiva, porque proviene de la observación y percepción personal del comediante que se sitúa principalmente en el uso de estereotipos para realizarla. Debido a esto los espectáculos de Stand Up Comedy son espacios donde la construcción de sentido de la audiencia se ve muy involucrada.

Ante esta situación, es pertinente indagar con mayor profundidad en las rutinas cómicas. Desde otros recursos críticos además del desanclaje, o nuevas maneras de interpretar la estructura de las rutinas de Stand Up Comedy. Surgen nuevas interrogantes desde el lado del público, por ejemplo ¿Cómo procesa la audiencia el mensaje de la rutina? ¿En qué nivel logra la rutina del comediante cambiar la percepción de la audiencia sobre las observaciones planteadas?

Este trabajo es simplemente un pequeño primer paso en esta área, académicamente poco estudiada. Se sugiere continuar indagando en el área, pues se evidencia que existe material suficiente para conocer más sobre la construcción de sentido en la audiencia que asiste a espectáculos de Stand

Up Comedy o los factores que influyen en la elección de ejes temáticos por parte del comediante como las exigencias del entorno.

## **Referencias bibliográficas**

- Attardo, S., & Raskin, V. (1991). *Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model*. *Humor, International Journal of Humor Research*, 293-347.
- Beeman, W. (2000). *Humor*. *Journal of Linguistic Anthropology*, 103-106. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/43102438>
- Eco, U. (1988). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- García Canclini, N. (1993). *Consumo cultural: Una propuesta teórica*. México: Editorial Grijalbo.
- Giddens, A. (1991). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Greenbaum, A. (1999). *Stand-up comedy as rhetorical argument: An investigation of comic culture*. *Humor*, 12(1), 33-46. doi: <https://doi.org/10.1515/humr.1999.12.1.33>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.
- Martín-Barbero, J. (2003). *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. *Revista iberoamericana de educación*, 17-34.
- Maurin, D., Pacault, C., & Galès, B. (2014). *Les blagues sont des vecteurs de stéréotypes*. Exemple de la profession médicale à partir de 200 blagues. *La Press Medicale*, 385-392.
- Mendoza Cruz, E. C. (2021). *La codificación de género a través de los recursos lingüísticos en el stand-up mexicano*. Un estudio de caso (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio digital de la Universidad Nacional Autónoma de México. doi: <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000814093>
- Palomino, J. (2019). *El humor como herramienta de crítica social en el Stand Up Comedy*. Ciudad de México: UACM.

- Rutter, J. (1997). *Stand-up as Interaction: Performance and Audience in Comedy Venues* (Tesis de Doctorado, Universidad de Salford). Repositorio digital Researchgate. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/33774855\\_Stand-up\\_as\\_interaction\\_performance\\_and\\_audience\\_in\\_comedy\\_venues](https://www.researchgate.net/publication/33774855_Stand-up_as_interaction_performance_and_audience_in_comedy_venues)
- Schwarz, J. (2010). *Linguistic Aspects of Verbal Humor in Stand-up Comedy* (Tesis de Doctorado, Universidad del Sarre). Repositorio de la Universidad del Sarre. Obtenido de [https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23601/1/Linguistic\\_Aspects\\_of\\_Verbal\\_Humor\\_Verlagsvers](https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23601/1/Linguistic_Aspects_of_Verbal_Humor_Verlagsvers)
- Tibasosa Rojas, M. d. (2018). *La Stand Up Comedy como mediación comunicativa, pedagógica y cultural*. Tesis. Bogotá: Universidad Distrital Francisco .
- Torrico, E. (2010). *Comunicación, de las matrices a los enfoques*. Quito: Intiyan.
- Velarde Vargas, S. D. (2006). *Bolivia: el conflicto multicultural y la construcción de las diferencias*. Punto Cero, 17-24.

# Percepción y Conocimiento Estudiantil de Primero de Secundaria de la Unidad Educativa “CENDI” Sobre los Incendios Forestales en Bolivia

Perception and Knowledge of Wildfires in Bolivia among First-Year Secondary Students at CENDI Educational Unit

Jhamel Fernanda Del Carpio Lázaro<sup>1</sup>

*Recibido el 31-07-2025; Aceptado el 12-09-2025*

## Resumen

Los incendios forestales registrados en Bolivia han sido especialmente frecuentes los últimos años. En este contexto, el presente estudio pretende conocer la percepción y el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes de primero de secundaria de la U. E. CENDI, sobre este fenómeno, incorporando también un análisis desde una perspectiva de género. El sustento teórico se basa en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el cual permitió enmarcar la comprensión de factores contextuales que influyen en las percepciones adolescentes. Se utilizó un enfoque mixto anidado con predominancia cuantitativa, que incluyó la aplicación de cuestionarios a 35 estudiantes y la realización de dos entrevistas semiestructuradas a dos actores institucionales clave. Los hallazgos evidencian que, si bien los estudiantes cuentan con conocimientos básicos sobre los incendios forestales, independientemente del género, y reconocen su gravedad como problema ambiental, se observa una leve mayor sensibilización en las mujeres; sin embargo, en ninguno de los casos se identifica una disposición clara hacia la adopción de conductas preventivas respecto al medio ambiente.

**Palabras claves:** Incendios forestales, adolescentes, percepción, género.

---

<sup>1</sup> Estudiante en proceso de titulación de la carrera de Psicología y auxiliar del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; fernandadcl84@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9190-5955>

## **Abstract**

Forest fires in Bolivia have been especially frequent in recent years. In this context, this study aims to understand the perception and level of knowledge that first-year secondary students at the U.E. CENDI possess regarding this phenomenon, incorporating an analysis from a gender perspective. The theoretical foundation is based on Bronfenbrenner's ecological model, which allowed for the framing of contextual factors influencing adolescent perceptions. A nested mixed-methods approach with quantitative predominance was used, including the application of questionnaires to 35 students and the conduction of two semi-structured interviews with key institutional actors. The findings reveal that while students possess basic knowledge about forest fires, regardless of gender, and recognize their seriousness as an environmental problem, a slightly greater awareness is observed among female students. However, in neither case is there a clear disposition towards adopting preventive environmental behaviors identified.

**Keywords:** Forest Fires, Adolescents, Perception, Gender, Ecological Model, Environmental Education

## **Introducción**

En pleno siglo XXI, la humanidad ha sido testigo de grandes avances tecnológicos, pero también de retrocesos significativos en el ámbito ambiental. Las prácticas humanas insostenibles y la explotación intensiva de los recursos naturales han acelerado la degradación del medio ambiente, provocando un daño progresivo al planeta. Los incendios forestales en Bolivia constituyen un ejemplo alarmante de esta crisis ambiental, resultado principalmente de la actividad humana, cuyos efectos negativos afecta tanto a la biodiversidad, como a la salud y el bienestar de la población. Dentro de este escenario, los adolescentes constituyen una población clave, ya que representan el futuro del país y heredarán las consecuencias de condiciones actuales.

Los incendios forestales son fuegos incontrolados, que acontecen en la naturaleza y pueden ser provocados por actividad humana o por condiciones climáticas. Las causas más comunes incluyen la quema de tierras para la agricultura, tala ilegal, sequías y altas temperaturas (Organización Panamericana de la Salud, 2024). La situación en Bolivia es compleja, debido a que los incendios forestales se han intensificado de forma alarmante

en las últimas décadas. Entre 2001 y 2020 se registró un promedio anual de 3,7 millones de hectáreas quemadas (Instituto de Investigaciones Socioeconómicas, 2021). En 2019 se produjo uno de los incendios forestales más devastadores para el país, con más de 5,3 millones de hectáreas quemadas (Viceministerio de Defensa Civil, 2024).

Aunque los incendios de mayor magnitud se suscitan en Santa Cruz, Beni y Pando, sus efectos no se limita estas regiones. La dispersión del humo, por ejemplo, ha impactado Cochabamba. El periódico “Los Tiempos” (2024) reportó niveles insalubres en la calidad del aire, en esta ciudad, debido a la concentración de contaminantes atmosféricos, recomendando limitar las actividades al aire libre ante el riesgo para la salud respiratoria. Sin embargo, más allá de los efectos contaminantes directos, persiste un desconocimiento respecto a cómo las demás regiones del país — particularmente los departamentos cercanos— conciben y perciben este tipo de situaciones ambientales, que por su recurrencia podrían haberse naturalizado en la percepción colectiva. Frente a esta problemática resulta pertinente reflexionar sobre la posible normalización de este fenómeno, especialmente en ciertas épocas del año. A pesar de su impacto directo e indirecto en distintos departamentos, como Cochabamba, aún se evidencia una escasa visibilización del problema y una limitada respuesta social. En este contexto la Unidad Educativa Centro de Educación y Desarrollo Integral CENDI – San Simón, ubicada en la ciudad de Cochabamba, se constituye en un espacio relevante para abordar esta temática. Esta institución educativa que brinda formación en los niveles primario y secundario, concentra una población adolescente particularmente valiosa para comprender como las nuevas generaciones perciben los incendios forestales en Bolivia. Dado que los adolescentes se encuentran en una etapa decisiva de formación personal y social, resulta esencial conocer sus percepciones sobre este fenómeno, especialmente al hallarse en un contexto sociocultural distinto al de las regiones que suelen verse directamente afectadas por los incendios.

Por ello, resulta clave investigar la percepción y el nivel de conocimiento que tienen los adolescentes respecto a esta problemática, no solo para comprender su postura, sino también para contribuir al diseño de estrategias educativas y de sensibilización más eficaces. Asimismo, los resultados serán compartidos con la institución educativa, con el propósito de que, en función de ellos, se puedan promover medidas e iniciativas orientadas a fortalecer la conciencia ambiental.

De este modo, la presente investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción y el nivel de conocimiento que tienen los adolescentes de primero de secundaria de la U. E. CENDI, sobre los incendios forestales en Bolivia, considerando las diferencias, según género?. Para la realización del estudio se buscó identificar el nivel de conocimiento de los adolescentes de la U. E. CENDI sobre las causas, consecuencias y prevención de los incendios forestales en Bolivia; también analizar la percepción de estos adolescentes sobre los incendios forestales y su impacto en el medio ambiente; de igual forma será esencial identificar las fuentes de información que utilizan para informarse sobre los incendios forestales en Bolivia y por último explorar las actitudes y comportamientos de los adolescentes frente a la problemática de los incendios forestales, incluyendo su disposición a tomar acciones preventivas.

Estudios previos que han abordado temas ambientales indican lo siguiente: Limachi (2025) identificó que entre las problemáticas ambientales que más preocupan a los adolescentes se encuentran los incendios forestales. Asimismo, encontró que las redes sociodigitales son las principales fuentes de información y juegan un papel central en la formación de percepciones y actitudes y emociones hacia el medio ambiente. Empero el acceso a información por medio estas plataformas no garantiza la adopción de comportamientos proambientales por parte de los adolescentes. Barié y Zuazo (2022) hallaron que la población boliviana despertó una conciencia ecológica a partir de los incendios forestales ocurridos en 2019. En esta conciencia se refleja una nueva relación ética y simbólica con la naturaleza, especialmente con los derechos de la Madre Tierra. Sin embargo, también indican la existencia de contradicciones, pues mientras el Estado promueve un discurso de protección ambiental, en la práctica muchas veces se prioriza actividades que dañan la naturaleza. Por otro lado, Chávez (2024) identificó la relación existente entre el cambio climático —frecuentemente impulsado por los incendios forestales— y la salud mental de la juventud de Santa Cruz de Bolivia, encontrando emociones como tristeza, ansiedad e impotencia; sin embargo, destacó que lo jóvenes poseen una comprensión matizada de estas problemáticas ambientales, viéndose no como víctimas pasivas, si no como potenciales agentes de cambios.

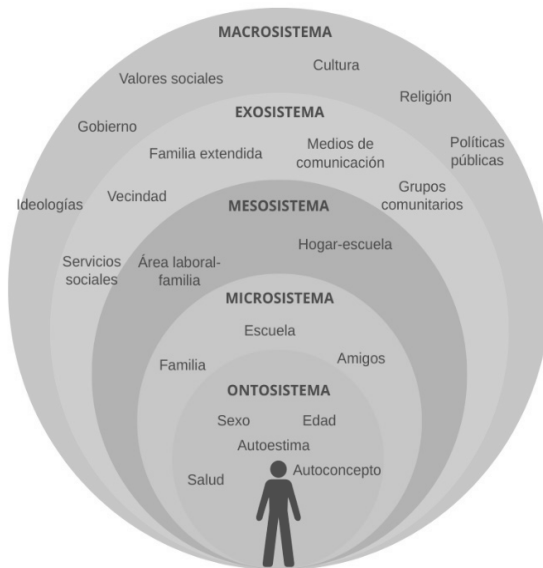
## Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

### ***Fundamento teórico: Hacia una comprensión ecológica de las percepciones adolescentes sobre los incendios forestales***

Para comprender esta problemática es fundamental adoptar una visión amplia e integradora del fenómeno. En este sentido, se retoma el Modelo Ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner (1987), el cual plantea que el desarrollo humano está influenciado por distintos entornos sociales que interactúan entre sí. Este modelo se enfoca en los múltiples sistemas que rodean al individuo, desde los más próximos, como el microsistema, hasta el más amplio, como el macrosistema. Los niveles que componen esta estructura son: ontosistema, microsistema, exosistema, mesosistema y macrosistema.

#### **Figura 1**

*Modelo Ecológico de Bronfenbrenner*



**Nota.** Elaboración propia, 2025.

Aunque el ontosistema no es abordado específicamente por Bronfenbrenner, sin embargo, se considera pertinente incorporarlo para

una comprensión más integral del desarrollo humano. Este nivel hace referencia a las características propias de cada persona, las cuales influyen en su manera de relacionarse con los demás. Dichos aspectos contribuyen a la construcción de la identidad, a la interpretación de la realidad, así como el manejo de los recursos personales frente a distintos contextos (Belsky, 1980, citado por Gaxiola y Frías, 2008). Este nivel resulta esencial en este estudio, puesto que permite considerar como las características particulares de los adolescentes influyen en su manera de pensar, interpretar y responder a los incendios forestales.

El microsistema, por su parte, se refiere a los entornos inmediatos donde ocurren las relaciones interpersonales como el hogar, la familia, amigos, escuela, etc. (Bronfenbrenner, 1987). Los microsistemas de los adolescentes se constituyen principalmente por la escuela y el entorno familiar; por ello, lo que ocurre en estos contextos inmediatos resulta fundamental para comprender la percepción y el conocimiento que los estudiantes construyen sobre los temas ambientales.

El mesosistema según Bronfenbrenner (1987) es la interrelación que se establece entre dos o más microsistemas, en los que el individuo participa de forma activa, por ejemplo, hogar-escuela-amigos del barrio. En esta perspectiva, se amplifica el entendimiento de los patrones de comportamiento y percepciones compartidas que pueden repetirse e influenciarse recíprocamente entre los diferentes sistemas, sobre todo en el caso de los adolescentes, quienes al hallarse en una etapa de desarrollo y construcción de identidad son particularmente susceptibles a las dinámicas que ocurren entre sus entornos más próximos.

Por otro lado, el exosistema es entendido como uno o más entornos en los que el individuo no participa activamente, pero que influyen de forma indirecta en el desarrollo del individuo y sus experiencias (Bronfenbrenner, 1987). Por ejemplo, el área laboral de los padres, la familia extendida, grupos comunitarios, medios de comunicación, etc. Este nivel resulta fundamental, pues es aquí donde los adolescentes se ven afectados por contextos en los que no necesariamente se involucran, como podrían ser las redes sociales, colectivos ambientalistas, entre otros; dichos entornos, podrían ejercer una influencia significativa ya sea positiva o negativa en su percepción del mundo y los fenómenos ambientales.

El último nivel, macrosistema, es el más externo de influencia en el desarrollo humano. Abarca a los sistemas de menor orden (micro, meso y exosistema), pero va más allá, ya que se refiere al nivel cultural y social en el que está inserto el individuo. Se incluye los valores culturales, ideologías, leyes, normas políticas de una determinada cultura o subcultura (Bronfenbrenner, 1987). En este sentido, los incendios forestales en Bolivia, se enmarcan en una problemática tanto social como cultural, al tratarse de fenómenos que en gran medida son ocasionados por la actividad humana. Desde esta perspectiva resulta relevante considerar el contexto sociocultural de la población estudiada, particularmente en lo que respecta a las leyes que permiten prácticas como el chaqueo (quema de bosques), y a las concepciones culturales respecto al medio ambiente.

Por tanto, esta mirada ecológica muestra que los incendios forestales no son únicamente un asunto ecológico, si no también social y cultural. Por ello, para estudiar un fenómeno y proponer alguna estrategia preventiva es importante considerar los conocimientos y valores individuales, así como los contextos estructurales, normativos y simbólicos que conforman la relación de las personas con la naturaleza.

### ***Conceptualización de sexo y género***

Históricamente, se ha reconocido la distinción conceptual entre los términos sexo y género. El sexo hace referencia a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, las cuales van más allá de los órganos genitales e incluyen aspectos anatómicos, fisiológicos y genéticos. En este sentido, el sexo se relaciona con la estructura corporal y las características biológicas que distinguen a varones y mujeres. No obstante, los genitales por sí solos no definen la identidad sexual, ya que esta implica el reconocimiento y la vivencia personal de ser hombre o mujer en función del sexo biológico (Mejía, 2015). En el marco del presente estudio, esta comprensión permite reconocer que las diferencias biológicas no determinan las actitudes o percepciones, pero sí constituyen un punto de partida para analizar cómo se configuran las experiencias individuales.

Por otro lado, el género alude a las construcciones sociales, culturales y simbólicas que definen los roles, comportamientos y expectativas atribuidas a cada sexo. A diferencia del sexo, el género se configura como una construcción social que atraviesa los distintos espacios de socialización, expresándose

mediante los usos, normas y discursos que regulan las interacciones entre los individuos (Mejía, 2015). Esto permite comprender que el género no es una característica innata, sino una categoría que se aprende y reproduce en contextos sociales específicos, lo que implica que puede ser transformada a través de procesos educativos y culturales.

Esta diferenciación en la conceptualización de género y sexo resulta esencial para el presente estudio, ya que permite analizar las percepciones y conocimientos del estudiantado desde una perspectiva que reconoce el género como una construcción social. Esto posibilita identificar cómo dichas percepciones pueden estar influenciadas por los procesos de socialización propios del contexto escolar y cultural, y plantea la oportunidad de transformarlas a través de intervenciones educativas que promuevan la equidad de género.

### ***Perspectivas teóricas sobre la problemática ambiental***

El medio ambiente ha constituido históricamente un tema de gran relevancia social; sin embargo, la atención que recibe con frecuencia se ve relegada a un segundo plano frente a otras problemáticas consideradas más inmediatas. Desde sus orígenes, el ser humano ha mantenido una estrecha conexión con la naturaleza, ya sea por motivos de supervivencia, por la transformación de los ecosistemas o por el asentamiento de comunidades. Empero, el problema surge en la relación que el ser humano moderno establece actualmente con el medio ambiente (Avendaño, Galindo y Angulo, 2011). Esta transformación en la manera de vincularse con la naturaleza refleja una progresiva pérdida de equilibrio, donde las necesidades humanas suelen imponerse sobre la conservación y el respeto hacia el medio ambiente. Según Avendaño, Galindo y Angulo (2011) en cuanto el ser humano pasó de concebir los recursos naturales como inagotables a constatar su carácter limitado, comprendió que el desarrollo económico e industrial genera alteraciones en las condiciones naturales del medio ambiente. A pesar de esta toma de conciencia sobre los límites de los recursos naturales, los hábitos ecológicos no han cambiado de manera significativa. La sociedad actual aún enfrenta el desafío de fortalecer la conciencia y la educación ambiental, especialmente en las nuevas generaciones —niños y adolescentes— que se encuentran en proceso de formación y desarrollo de un pensamiento crítico frente a las problemáticas ambientales.

## **Percepciones ambientales**

La forma en que el ser humano percibe la naturaleza y su entorno determina, en gran medida, las acciones que adopta frente al medio ambiente. En este sentido, fortalecer la conciencia ambiental resulta esencial para promover actitudes y comportamientos orientados a la protección y sostenibilidad del entorno natural. Febles (2004, citado por Prada, 2013) plantea que la conciencia ambiental consiste en el conjunto de experiencias, saberes y vivencias que una persona emplea de manera activa al interactuar con el medio ambiente, lo cual implica un componente subjetivo en esa relación con su entorno. De acuerdo a Nardini (2018) “La conciencia ambiental se logra a través de un proceso que une conocimientos con experiencias y emociones”. Esto indica que no basta con poseer información sobre los problemas ambientales, sino que es necesario vivenciar y reflexionar sobre ellos, generando así una comprensión profunda, que motive al individuo a actuar de manera responsable y comprometida con el entorno natural.

Asimismo, Prada (2013, p. 233) señala que cada individuo posee una visión particular del ambiente y lo percibe de acuerdo a sus condiciones, y a partir de ello va construyendo sus ideas mediante sus acciones y las reacciones que obtiene. En ese sentido, la educación ambiental cumple un papel fundamental al fomentar valores, actitudes y prácticas que fortalezcan dicha conciencia, especialmente en las nuevas generaciones y en el contexto educativo.

Comprender la conciencia ambiental desde esta perspectiva permite analizar cómo los adolescentes interpretan fenómenos como los incendios forestales y qué tan preparados están para asumir un rol activo en la prevención y cuidado del entorno.

## ***Procedimientos metodológicos***

El presente estudio se desarrolló bajo el paradigma pragmático, el cual permite integrar enfoques cuantitativos y cualitativos. Según Morgan, (2007, citado por Arias, 2020, p.14) “El enfoque pragmático se centra en la metodología y su conexión con la epistemología y los métodos, prestando igual atención a cada conexión”. Desde esta perspectiva la realidad se concibe como múltiple y compleja y el propósito principal es atender problemáticas concretas. Asimismo, este paradigma reconoce la validez de las miradas objetivas y subjetivas en la comprensión de los fenómenos sociales.

Finalmente, constituye la base que respalda el uso de métodos mixtos, pues considera que lo importante no es el tipo de método utilizado, sino su capacidad para ofrecer respuestas útiles al problema de investigación (Arias, 2020, p.14).

Siguiendo los principios del paradigma pragmático se optó por un enfoque mixto, con un diseño incrustado o anidado y predominancia cuantitativa. El enfoque mixto representa una complementación natural entre la investigación cuantitativa y cualitativa, generando una forma de investigación más completa que reduce las limitaciones presentes cuando se aplican de manera aislada. En consecuencia, la investigación mixta posibilita la obtención de una visión más amplia y profunda del fenómeno analizado (Sánchez, 2013, citado por Guelmes y Nieto, 2015). De la misma manera, el diseño incrustado uno de los enfoques (cualitativo o cuantitativo) se integra en el otro enfoque para fortalecer los resultados obtenidos y obtener una perspectiva más amplia y complementaria (Cueva et al., 2023, p.107). En este sentido, el enfoque secundario es el cualitativo, el cual cumple un rol de apoyo, aportando información que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado y permite una interpretación más completa de los datos principales.

Asimismo, se trató de una investigación de campo, con un propósito básico, dado que se orienta a enriquecer el conocimiento sobre la temática de los incendios forestales desde la perspectiva de los adolescentes, un fenómeno escasamente abordado. De esta manera, el estudio responde a un alcance exploratorio, pues examina una problemática poco estudiada, especialmente en esta población específica. La investigación exploratoria no pretende ofrecer respuestas definitivas sobre un fenómeno, sino identificar posibles hipótesis, relaciones o variables clave que sirvan como base para estudios superiores (Atlas.ti, 2024).

La población estuvo conformada por estudiantes de primero de secundaria, pertenecientes a la Unidad Educativa Centro de Desarrollo y Educación Integral de San Simón "CENDI". El nivel según los registros institucionales cuenta con 38 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 12 y 13 años. Para la determinación de la muestra se optó un nivel de confianza del 95 % y una probabilidad de éxito y fracaso del 50 % respectivamente, obteniéndose una muestra total de 35 personas. Se aplicó un muestreo probabilístico; sin embargo, debido a que la muestra calculada fue muy cercana a la población

total, se decidió aplicar el instrumento a la totalidad de los estudiantes presentes el día de la recolección de datos, alcanzando una muestra efectiva de 35 participantes.

Se utilizó un cuestionario físico como instrumento principal para recopilar datos cuantitativos sobre la percepción y el conocimiento que los adolescentes poseen respecto a los incendios forestales en Bolivia. Este instrumento fue autoadministrado por los estudiantes.

Para la recolección de información cualitativa complementaria, se aplicó una guía de entrevista semiestructurada a dos actores clave, el director de la Unidad Educativa y una docente de la Universidad Mayor de San Simón, experta en temas ambientales. El objetivo fue conocer su postura respecto a lo que los adolescentes piensan y actúan frente a situaciones de crisis ambientales, como los incendios forestales, así como explorar sus reflexiones sobre el nivel de conciencia ambiental en esta población.

Respecto al procesamiento de la información cuantitativa se utilizó el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), mediante el análisis de frecuencias. En cuanto la información cualitativa se realizó un análisis interpretativo de testimonios.

## **Resultados**

La presente sección expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario dirigido a estudiantes de primero de secundaria, el cual permitió conocer sus percepciones, preocupaciones e intereses respecto al medio ambiente y los incendios forestales. Estos datos se complementan con entrevistas realizadas a dos actores clave: el director de la U. E. CENDI, Mgr. Luigi Cespedes y la Lic. Rocío Zabaleta, docente de la Universidad Mayor de San Simón y especialista en temas ambientales.

Estos hallazgos constituyen un base esencial en la orientación de futuras intervenciones educativas respecto a la prevención de los incendios forestales y otros desastres ambientales.

Nivel de conocimiento y fuentes de información sobre los incendios forestales

**Tabla 1**

*Conocimiento sobre las causas de los incendios forestales en Bolivia*

Conocimiento sobre las causas de incendios forestales en Bolivia	¿Cuál es tu género?		Total
	Femenino	Masculino	
No estoy seguro/a	1	1	2
Quemas para agricultura que se salen de control (chaqueo)	15	16	31
Rayos del sol muy fuertes	2	0	2
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>35</b>

**Nota.** Elaboración propia en base a las encuestas aplicadas, 2025

La tabla 1 expresa que de los 35 adolescentes encuestados (100%), una gran mayoría, 31 estudiantes equivalente al 89% identifica correctamente que una de las principales causas de los incendios forestales en Bolivia son las quemas incontroladas para la agricultura. Este conocimiento se distribuye casi equitativamente entre ambos géneros, que son 15 mujeres y 16 varones que coinciden en su respuesta. Por otro lado, 2 estudiantes (6%) atribuyen las causas a los rayos del sol, ambos del género femenino. Asimismo, otros 2 estudiantes del género masculino y femenino expresaron no estar seguros de cuales podrían ser las causas. Esto sugiere que, independientemente del género y a pesar de su corta edad, la mayoría de los adolescentes demuestra un conocimiento adecuado de las causas reales de los incendios forestales, lo que podría estar relacionado con su exposición a información educativa o mediática sobre el tema.

En cuanto al conocimiento que los adolescentes tienen sobre las leyes que regulan las quemas, una minoría equitativa de 4 estudiantes, con 2 varones y 2 mujeres (11%) manifiesta tener conocimiento sobre dichas normativas. A su vez 15 estudiantes correspondientes a un 43% también de manera casi equitativa por género, indicó no conocer ninguna ley relacionada; mientras

que 16 estudiantes equivalente al 46% restante expresó estar informado en cierta medida sobre las leyes vinculadas a los incendios, con 9 personas del género femenino y 7 del género masculino en este grupo. En general se aprecia que el conocimiento de los adolescentes sobre dichas leyes es parcial o vago, si bien algunos escucharon algo de estas normativas la falta de seguridad en sus respuestas sugiere una necesidad de reforzar los contenidos educativos con el marco legal ambiental.

**Tabla 2**

*Medios que utilizan los estudiantes para informarse sobre los incendios forestales*

Medios que utilizan para informarse sobre los incendios forestales	¿Cuál es tu género?		Total
	Femenino	Masculino	
Medios de comunicación (televisión, radio, noticias web)	6	11	17
Mi familia o mis amigos	2	0	2
No busco información sobre este tema	2	3	5
Redes sociales (Tik tok, Instagram, etc.)	8	3	11
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>35</b>

**Nota.** Elaboración propia en base a las encuestas aplicadas, 2025

Respecto a los medios que utilizan los adolescentes para informarse sobre los incendios forestales, se observa que 17 estudiantes correspondientes al 49% recurre a medios de comunicación tradicionales como la televisión o radio con una ligera predominancia del género masculino. En contraste, 11 de ellos (31) % señalaron que se informan a través las redes sociales como Tik Tok e Instagram, con mayor representación femenina, siendo 8 mujeres las que seleccionaron esta opción y 3 varones. Asimismo, 5 estudiantes (14%) casi equitativo entre varones y mujeres manifestó no buscar información sobre este tema. Estos datos evidencian una marcada tendencia hacia el uso

de medios digitales y tradicionales como principales canales de información, lo que podría servir como base de posibles líneas de acción para campañas de sensibilización. Además, llama la atención que la interacción con personas del entorno cercano no sea una fuente de información relevante, lo que podría reflejar una escasa socialización del tema en espacios cotidianos.

### ***Percepciones sobre los incendios forestales y su impacto ambiental***

**Tabla 3**

*Percepción sobre los actores responsables en la prevención de incendios forestales*

Percepción sobre actores responsables en la prevención de incendios	¿Cuál es tu género?		Total
	Femenino	Masculino	
El gobierno	7	7	14
Las empresas que usan la tierra	1	0	1
Las personas que viven cerca de los bosques	3	0	3
No estoy seguro/a	0	3	3
Todas las personas	7	7	14
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>35</b>

**Nota.** Elaboración propia en base a las encuestas aplicadas, 2025

En cuanto a la percepción de los adolescentes sobre los actores responsables en la prevención de incendios forestales se observa que 14 estudiantes correspondientes a un 40% equitativo entre varones y mujeres, considera que el gobierno es responsable. Otras 14 personas (40%) también equitativo, indica que todas las personas deberían asumir dicha responsabilidad, lo que expresa una incipiente conciencia social compartida entre la responsabilidad institucional y colectiva. Por otro lado, una proporción minoritaria femenina de 3 personas (4%) señala la responsabilidad en las empresas o personas

que viven cerca a los bosques, lo que podría ser un indicio de una posible invisibilización de estos actores en la prevención. Y 3 estudiantes equivalente al 9% de varones, manifestó no estar seguro de quien debería asumir dicha responsabilidad, lo que es cuestionable, pues podría reflejar cierta confusión o desinformación sobre el tema.

**Tabla 4**

*Emoción predominante frente a los incendios forestales en el país*

Emoción predominante frente a los incendios forestales en el país	¿Cuál es tu género?		Total
	Femenino	Masculino	
Enojo por la irresponsabilidad de la gente	3	3	6
Indiferencia, no me interesa el tema	1	0	1
Miedo a que ocurra un incendio cerca	1	2	3
Preocupación por el medio ambiente	2	5	7
Tristeza por los animales que mueren	11	7	18
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>35</b>

**Nota.** Elaboración propia en base a las encuestas aplicadas, 2025

Respecto a la emoción predominante que expresan los adolescentes frente a los incendios forestales en Bolivia, se evidencia que una amplia mayoría manifestó emociones negativas: 18 personas (51%), expresaron tristeza, 7 estudiantes (20%) manifestaron preocupación y 6 estudiantes (17%) señalaron enojo. La tristeza por la muerte de animales es la más frecuente con mayor representación femenina, lo que podría interpretarse como una alta sensibilidad empática hacia los seres vivos afectados en estos desastres. A su vez, el enojo y preocupación distribuidos de forma casi equitativa entre

géneros reflejan un reconocimiento del problema y sus consecuencias. Por otro lado, la baja presencia de respuestas como la indiferencia o preocupación de que un incendio ocurra cerca de su entorno sugiere que para la mayoría la preocupación no queda limitada a un interés personal, sino que involucra una preocupación por el medio ambiente y el planeta, lo que se muestra como indicio de esta creciente preocupación ambiental.

Asimismo, se observa que la consecuencia de los incendios forestales que es percibida como la más grave por los adolescentes es la muerte y sufrimiento de los animales del bosque, respuesta seleccionada por 20 estudiantes, equivalente al 57% del total. Le sigue en frecuencia la destrucción de los bosques y pérdida de naturaleza mencionada por 11 estudiantes (31%). En menor medida, 3 estudiantes (9%) indicaron la contaminación del aire y solo 1 estudiante (3%) señaló el peligro de que el fuego llegue a las casas. Es llamativo que todas las respuestas fueron distribuidas de forma casi equitativa entre géneros, lo que sugiere una percepción compartida entre los adolescentes sobre las consecuencias ambientales. Además, se resalta que las consecuencias más señaladas están vinculadas al impacto en los seres vivos lo que podría reflejarse como una incipiente conciencia ecológica. Sin embargo, la escasa mención a otras consecuencias podría sugerir un conocimiento parcial o limitado sobre el alcance multidimensional de estos incendios.

De la misma manera, en cuanto a la percepción sobre la gravedad de los incendios forestales en Bolivia, 33 estudiantes correspondientes al 94% consideran la problemática de los incendios forestales como muy grave, con una ligera predominancia del género femenino. Por otro lado, solo 2 estudiantes varones (6%) señalaron que se trata de un problema de poca relevancia, mientras que ninguna mujer compartió esta percepción. Estos datos sugieren una alta sensibilidad frente a la problemática ambiental, especialmente por el grupo femenino. Además, el que los resultados hayan sido casi equitativos denota una posible conciencia generalizada sobre la gravedad del tema entre los adolescentes; lo que podría constituir un punto de partida favorable para promover acciones de prevención y educación ambiental.

Ahora, respecto a las consecuencias de incendios que generan mayor preocupación entre los adolescentes se evidencia que de los 35 estudiantes que conforman un 100%, 25 de ellos equivalente al 71% identificaron la

pérdida de animales y plantas únicas del país, como la consecuencia más preocupante. Esta respuesta fue distribuida casi equitativamente entre géneros, lo que sugiere una sensibilidad compartida hacia la afectación de la biodiversidad. En una proporción considerablemente menor, 4 estudiantes (11%) manifestaron preocupación por el aumento de enfermedades asociadas al aire contaminado, lo cual denota cierta conciencia sobre los efectos indirectos de los incendios en la salud humana. Asimismo, 3 estudiantes (9%) indicaron no estar seguros sobre cuál es la consecuencia más grave, lo cual podría reflejar una falta de información o dificultades para dimensionar el impacto ambiental de estos eventos. Por otra parte, consecuencias como la posible escasez de agua y los problemas económicos para las familias o el país fueron señaladas solo por 2 estudiantes (6%) y 1 estudiante (3%) respectivamente, lo que evidencia una menor percepción de riesgo en estos ámbitos. En general, los datos sugieren que las consecuencias que afectan directamente a los seres vivos como animales y plantas, son percibidas como más preocupantes que aquellas relacionadas con la salud, el agua o la economía. Esto podría deberse a una relación afectiva más cercana hacia los seres vivos o posiblemente con la visibilidad que estos temas tienen en el discurso ambiental escolar. No se evidencian diferencias significativas por género en las respuestas.

## Actitudes y comportamientos frente a los incendios forestales

**Tabla 5**

*Disposición a participar en actividades preventivas de incendios forestales*

Disposición a participar en actividades preventivas de incendios	¿Cuál es tu género?		Total
	Femenino	Masculino	
Si, participaría con gusto	12	11	23
Tal vez, dependiendo de la actividad	6	6	12
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>35</b>

**Nota.** Elaboración propia en base a las encuestas aplicadas, 2025

Respecto a la disposición a participar en actividades preventivas de incendios se evidencia que 23 estudiantes (66%), un poco más de la mitad del total expresaron estar dispuestos a participar; esta elección presenta una distribución casi equitativa por género. Por otro lado, 12 estudiantes (34%), también distribuidos de forma equitativa ente géneros señalaron que posiblemente participarían, dependiendo del tipo de actividad propuesta. Esta respuesta refleja una actitud muy ambivalente, en la que no se descarta la participación, pero tampoco hay un interés marcado o compromiso firme.

Finalmente, en cuanto al interés de aprender sobre el medio ambiente e incendios forestales en el ámbito escolar, se observa que la mayoría de los estudiantes con 29 de ellos, correspondientes a un 83%, expresaron que les gustaría abordar estos contenidos en el colegio, con una ligera predominancia del género femenino. Esta respuesta da cuenta de un aparente interés y apertura hacia la educación ambiental por parte del grupo. En contraste, 3 estudiantes (9%) expresaron que no consideran necesario aprender sobre estos temas, siendo todos del género masculino, y otros 3 estudiantes (9%) señalaron sentirse indiferentes o no tener claridad sobre su interés, con una distribución de dos mujeres y un varón. Estos datos sugieren que, si bien existe una disposición generalizada hacia el aprendizaje ambiental, aún hay una pequeña parte del grupo que desconoce la relevancia de estos contenidos

o manifiesta cierta indiferencia frente a la gravedad de la problemática ambiental.

### ***Miradas complementarias respecto a los estudiantes y la problemática ambiental***

Este apartado expone un análisis de la información que se obtuvo a partir de dos entrevistas semiestructuradas, realizadas a dos actores clave, quienes aportaron con su perspectiva sobre lo que pasa con las nuevas generaciones frente a desastres ambientales como los incendios forestales.

En primer lugar, el director de la U.E. CENDI, Mgr. Luigi Cespedes, indicó que, según su experiencia, los estudiantes manifiestan cierta preocupación por temas ambientales como los incendios forestales. Sin embargo, existe una brecha entre el conocimiento y la preocupación respecto a la predisposición a tomar acciones preventivas. Como él menciona “es un problema de distancia simbólica, al no ser algo que los afecta directamente, si no que piensan que es algo muy lejano; si bien hay intencionalidades y valores que confronta con ello, no es algo que los comprometa en profundidad” (Comunicación personal, 28 de julio de 2025).

Asimismo, el director señaló que, aunque las mujeres parecen estar un poco más sensibilizadas emocionalmente, la predisposición no es significativa en ninguno de los géneros, pues a pesar de que en el colegio se promuevan iniciativas de cuidado ambiental, estas suelen ser percibidas como obligaciones académicas, condicionadas por la obtención de una calificación, lo que limita su impacto en la formación de una conciencia ambiental genuina. Finalmente, destacó que el desafío actual es aprovechar las redes sociales, responden mejor a imágenes y mensajes breves que captan su atención.

Por su parte, la docente experta en temas ambientales de la UMSS, Lic. Rocío Zabaleta afirmó que, si bien la población adolescente está relativamente informada sobre esta problemática y expresa preocupación por su gravedad, no son del todo conscientes de sus implicaciones. Al respecto señala “Tienen una percepción un poco errónea del impacto de los incendios forestales. Nuestros jóvenes tienen que entender que existe una cadena de relaciones, el problema de los incendios forestales no acaba en la magnitud del incendio, el principal problema es el acceso al agua, perdemos reservas de agua, no hay una cultura de cuidado del agua y medio ambiente; se afecta la calidad

del aire, la muerte de la fauna y todo el tema medio ambiental que afecta su futuro y calidad de vida y sobre todo la mente individualizada de que yo sola no voy a poder resolver el problema” (Comunicación personal, 24 de julio de 2025). También cuestionó la credibilidad de algunas respuestas de los estudiantes y la calidad de las fuentes de información que consumen, considerando que tanto niños como adolescentes, están distanciados de los medios de comunicación tradicionales. Por ello, considera fundamental recurrir a medios alternativos como las redes sociales y promover estrategias como la formación de brigadas ambientalistas o debates juveniles sobre la situación ecológica del país. Por último, mencionó que, aunque la muestra estudiada aún se encuentra en una etapa inmadura a nivel cognitivo, las mujeres tienden a mostrar una mayor conexión con la naturaleza, según estudios que ella ha desarrollado previamente.

Es así que, con base en ambas entrevistas, se confirma en parte lo hallado en las encuestas, los estudiantes tienen cierto conocimiento y reconocen a los incendios forestales como una problemática social actual; empero, no muestran un compromiso activo con acciones preventivas. La conexión que tienen con la tecnología se perfila como un posible canal para promover iniciativas que favorezcan la concientización, sensibilización y educación ambiental. Si bien las mujeres parecen estar más sensibilizadas, el desafío de promover una conciencia ambiental recae por igual en ambos géneros, ya que no se observaron diferencias ampliamente significativas en su percepción y conocimiento sobre la temática. Asimismo, ambos actores coinciden en que las redes sociales constituyen el canal más eficaz para llegar a los adolescentes, ya que representan su principal medio de interacción y consumo de información en la actualidad. Por lo tanto, su uso estratégico podría generar el impacto esperado en términos de sensibilización y educación ambiental.

## **Discusión**

El presente estudio se orientó a conocer la percepción y el nivel de conocimiento que poseen los adolescentes de primero de secundaria de la U. E. CENDI, sobre los incendios forestales en Bolivia. Se encontró que los estudiantes tienen un conocimiento general básico y un poco vago acerca de algunos aspectos como las causas y consecuencias de este fenómeno. Identifican como principales fuentes de información las redes sociales y medios de comunicación. Asimismo, perciben los incendios forestales

como una problemática que incide negativamente en ellos, pues expresan emociones como tristeza y enojo. Sin embargo, esta preocupación manifiesta, queda en parte limitada ante la posibilidad de asumir acciones preventivas frente a los incendios forestales y en términos más amplios, hacia el cuidado del medio ambiente.

Ahora bien, desde una lectura de los resultados a partir de la mirada ecológica de Bronfenbrenner se observa que, en el nivel más próximo al individuo, el ontosistema, existe una evidente inmadurez en el desarrollo evolutivo de los estudiantes. Esto se debe a que se encuentran en una etapa de adolescencia temprana, entre los 10 y 13 años (Águila Calero, Díaz Quiñones, y Díaz Martínez, 2018), periodo en el cual empiezan a formar sus propias concepciones y percepciones sobre distintas situaciones a medida que se relacionan con diferentes entornos. Esto podría explicar porqué los estudiantes manifiestan cierta conciencia ambiental como una preocupación incipiente, aunque sin comprender plenamente la complejidad del fenómeno de los incendios forestales. Asimismo, si bien las diferencias de género no resultan significativamente marcadas, los resultados sugieren que las mujeres tienden a estar algo más sensibilizadas frente a esta problemática; empero, en cuanto a la disposición hacia actitudes y comportamientos proambientales ambos géneros muestran limitaciones similares.

A nivel del microsistema la temática de los incendios forestales no muestra una presencia marcada en las interacciones cotidianas de los estudiantes con sus familias o amigos. Es decir, aunque los adolescentes están informados sobre este tema, como se analizó en la tabla 2, dicha información no proviene de espacios de socialización directa, sino que se vincula principalmente con los medios de comunicación y la tecnología, específicamente las redes sociales.

La situación en el mesosistema es similar, pues considerando la interacción de distintos entornos inmediatos como escuela y grupos de amigos, por ejemplo, se observa que hay una relación significativa respecto a esta problemática, ya que, si bien la institución educativa aborda temas ambientales, los estudiantes tienden a percibirlos como obligaciones académicas, lo que limita la interiorización y el compromiso real con el medio ambiente.

En el exosistema, resalta uno de los aspectos más relevantes del estudio, la influencia de los medios digitales de comunicación, especialmente las

redes sociales, que captan la atención de los adolescentes y se convierten en el principal medio por el cual se informan sobre desastres ambientales como los incendios forestales. Esta situación se complementa con lo expresado por los actores clave, quienes señalaron la importancia de aprovechar estratégicamente la tecnología para promover mensajes que fomenten la concienciación y sensibilización frente a estos fenómenos.

Por último, el macrosistema, el nivel más amplio, también ejerce una influencia significativa en las percepciones que los adolescentes construyen sobre el medio ambiente y los desastres ambientales. En este sentido, se observa una correlación entre la predisposición insegura de los estudiantes a participar en actividades preventivas medioambientales y una cultura de descuido ambiental, presente en la sociedad actual. Esta actitud es particularmente notoria en los jóvenes, quienes aparentemente tienden a no priorizar estas problemáticas en su vida cotidiana. Como expresó la docente entrevistada de la UMSS, el problema de los incendios no se limita únicamente a la magnitud de lo que se quema, sino que implica consecuencias muchas más profundas, que a menudo escapan a la comprensión de las nuevas generaciones. Esto se traduce en percepciones compartidas, independientemente del género, de considerar a los incendios forestales como una problemática de menor gravedad y que si bien es un tema que les afecte, no logra despertar un compromiso firme con el cuidado de la naturaleza.

Entonces, luego de haber expuesto los principales hallazgos del estudio en relación a la lectura ecológica es pertinente contrastarlos con las escasas investigaciones previas que abordaron temáticas similares. Limachi (2025) resalta que los adolescentes utilizan como primer recurso de información a las redes sociodigitales, y que aunque a las nuevas generaciones les preocupe fenómenos como la contaminación del aire, del agua e incendios forestales, el que estén informados no garantiza necesariamente que adopten comportamientos proambientales, lo que coincide en gran medida con los resultados hallados en esta investigación e incluso con la reflexión de la perspectiva que tiene el director de la institución educativa y la docente experta en temas ambientales sobre la posición de los jóvenes ante fenómenos ambientales. En la misma línea el estudio de Chávez (2024) reveló que lo jóvenes de Santa Cruz, Bolivia, se ven afectados emocionalmente por los incendios forestales, manifestando sentimientos de tristeza, impotencia y ansiedad. No obstante, el autor también subraya el potencial que tienen

las nuevas generaciones de convertirse en agentes de cambios en la protección del medio ambiente. Esta perspectiva se vincula directamente con uno de los hallazgos del presente estudio, en el que estudiantes expresaron emociones como tristeza, enojo y preocupación frente a estos desastres ambientales. Asimismo, se comparte la visión de que, al tratarse de generaciones emergentes, existe en ellas un alto potencial para asumir el desafío de promover una cultura ambiental, la cual se inscribe en el nivel del macrosistema, al reflejar los valores, creencias y discursos socioculturales que orientan el compromiso colectivo con el medio ambiente.

Por otra parte, más allá del análisis de los resultados bajo la teoría que sustenta el artículo, es imprescindible señalar también algunas fortalezas, así como limitaciones con las que se encontró el presente estudio. En cuanto a las fortalezas, destaca la pertinencia del tema investigado poco abordado en el contexto nacional, a pesar de que los incendios forestales se han convertido en un fenómeno recurrente y preocupante en Bolivia. En este sentido, cobra especial relevancia conocer que piensan la población adolescente, quienes representan parte del futuro de la sociedad, respecto a problemáticas ambientales de gran impacto y escasa discusión pública. Además, la naturaleza de diseño mixto anidado permitió no solo recoger la perspectiva directa de los estudiantes, sino también contrastarla con reflexiones de actores institucionales clave, ampliando así la comprensión del fenómeno. Resulta valioso que uno de estos actores haya expresado ciertas dudas sobre la sinceridad de algunas respuestas lo cual permite sugerir con base empírica, un posible sesgo en la aplicación de los cuestionarios autoadministrados

En cuanto a las limitaciones, precisamente ese posible sesgo en las respuestas constituye un aspecto que escapa al control del investigador y que debe considerarse al interpretar los resultados. Otra limitación importante radica en el alcance de la muestra, pues si bien permite obtener hallazgos significativos, no posibilita la generalización de los resultados a otros contextos educativos o poblacionales. Aún así, el abordaje de temáticas poco exploradas representa un primer paso necesario para abrir camino a nuevas investigaciones que complementen profundicen y amplíen el conocimiento existente. De este modo, incluso desde el ámbito académico, se puede contribuir a la concientización y sensibilización frente a un desastre ambiental, que, con el paso del tiempo, corre el riesgo de ser normalizado en la sociedad.

## **Conclusiones**

La crisis ambiental constituye una de las principales problemáticas a nivel mundial. Entre los desafíos más apremiantes se encuentran la pérdida de biodiversidad y la creciente contaminación son de los aspectos más desafiantes en el contexto actual. Por ello, la población juvenil se perfila como un actor clave, con un rol protagónico en la lucha por la sostenibilidad y defensa del planeta (Ayuda en Acción, 2023). En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo conocer las percepciones y el nivel de conocimiento de los adolescentes sobre los incendios forestales, un fenómeno ambiental que ha adquirido una creciente relevancia en la sociedad boliviana, debido a su constante recurrencia.

Por tanto, las conclusiones encontradas en esta investigación son las siguientes:

Los estudiantes poseen un nivel básico de información sobre los incendios forestales. Empero, dicha información no proviene de espacios de socialización como la familia, amigos o en el colegio, sino que se adquiere principalmente de los medios digitales, particularmente de las redes sociales, siendo las mujeres las que reportaron un mayor consumo de estos medios. Esto podría aprovecharse como un canal estratégico para desarrollar nuevas formas de sensibilización y prevención entornos al cuidado del medio ambiente.

En cuanto a la percepción de los incendios forestales en el país, la población adolescente reconoce este fenómeno como una problemática ambiental que les genera preocupación, de manera casi equitativa entre varones y mujeres, con una ligera predominancia de género femenino, que manifiesta mayor sensibilidad frente a ciertos aspectos ambientales.

La falta de interés y de un compromiso real que los involucre en actividades preventivas se evidencia en ambos géneros. Es decir, si bien los hallazgos sugieren que la variable género tiene cierta influencia en la forma en que los adolescentes perciben su entorno y los fenómenos ambientales, esta no representa una diferencia significativa en cuanto a las opiniones y concepciones entre varones y mujeres.

Asimismo, comprender este fenómeno desde una mirada ecológica resalta la importancia de considerar a cada sujeto desde su individualidad, reconociendo las características particulares que los conforman. En ese

sentido, las percepciones construidas sobre distintos temas responden a las interacciones que el sujeto mantiene con los distintos entornos que lo rodean, como la familia, la escuela, la comunidad y por supuesto, la cultura ambiental presente en el país. Cabe destacar que este estudio se llevó a cabo en un contexto indirectamente afectado por los incendios forestales, como es el caso de la ciudad de Cochabamba, un entorno predominantemente urbano. Esta característica contextual permite comprender cómo se perciben problemáticas ambientales que, aunque no se viven de manera directa, forman parte de la realidad nacional. No obstante, resulta pertinente continuar desarrollando investigaciones en regiones más próximas a las zonas recurrentemente afectadas, como Santa Cruz y Beni, a fin de contrastar las percepciones y conocimientos entre contextos con distintos niveles de exposición al fenómeno.

Finalmente, se espera que este estudio sea uno de los primeros y aún escasos esfuerzos que marquen el inicio de un incipiente cambio tanto en la comunidad académica como en la sociedad en general. Si bien los resultados no son generalizables, la información obtenida ofrece un punto de partida relevante para que, en adelante se promuevan investigaciones de mayor alcance sobre problemáticas medioambientales, que pese a su importancia y urgencia continúan siendo subestimadas o relegadas en el ámbito investigativo.

## Referencias bibliográficas

- Águila, G., Díaz, J. & Díaz, P. (2018). *Adolescencia temprana y parentalidad*. Fundamentos teóricos y metodológicos acerca de esta etapa y su manejo. *MediSur*, 15 (5), pp. 694 -700. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180053377015>
- Arias, F. (2020). *El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta*. *Educación Arte y Comunicación*, 12 (2), pp.11-24. [https://www.researchgate.net/publication/376670005\\_El\\_paradigma\\_pragmatico\\_como\\_fundamento\\_epistemologico\\_de\\_la\\_investigacion\\_mixta\\_Revision\\_sistematizada](https://www.researchgate.net/publication/376670005_El_paradigma_pragmatico_como_fundamento_epistemologico_de_la_investigacion_mixta_Revision_sistematizada)
- Atlas.ti. (2024). *Investigación Exploratoria Definición, Cómo Llevarla a cabo y Ejemplos*. <https://atlasti.com/es/research-hub/investigacion-exploratoria>

- Avendaño, R., Galindo, A. & Angulo, A. (2011). *Ecología y Educación Ambiental*. Dirección General de Escuelas Preparatorias. [https://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/6to\\_SEMESTRE/54\\_Ecologia\\_y\\_Educacion\\_Ambiental.pdf](https://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/6to_SEMESTRE/54_Ecologia_y_Educacion_Ambiental.pdf)
- Ayuda en Acción (26 de mayo de 2023). *Jóvenes y medio ambiente: lucha y perseverancia*. <https://ayudaenaccion.org/blog/sostenibilidad/jovenes-medio-ambiente/#>
- Barié, C. & Zuazo, M. (2022). *Plurinational state and ecological conscience in Bolivia: The emergence of a new imaginary of the state*. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, (114), 89–114. <https://erlacs.org/articles/10.32992/erlacs.10862>
- Bronfenbrenner, E. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18032>
- Cueva, T., Jara, O., Arias, J., Flores, F., Balmaceda, C. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/119/161/190?inline=1>
- Chávez, Y. (Diciembre de 2024). *A generation under fire: youth struggle with climate change and land loss in Bolivia*. National Committee of The Netherlands (IUCN NL). [https://www.iucn.nl/app/uploads/2024/12/Youth-Mental-Well-Being-Amid-Climate-Change-and-Land-Loss-in-Santa-Cruz-Bolivia\\_Yesica-Chavez.pdf](https://www.iucn.nl/app/uploads/2024/12/Youth-Mental-Well-Being-Amid-Climate-Change-and-Land-Loss-in-Santa-Cruz-Bolivia_Yesica-Chavez.pdf)
- Gaxiola, J. & Frías, M. (2008). *Un modelo ecológico de factores protectores del abuso infantil: Un estudio con madres mexicanas*. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 9 (1 y 2), pp.13-31. [https://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol9\\_1y2/Vol9\\_1y2\\_b.pdf](https://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol9_1y2/Vol9_1y2_b.pdf)
- Guelmes, E. & Nieto, L. (2015). *Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano*. *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 7 (1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202015000100004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100004)
- Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. (2021). *¿Cuál es la evolución de los incendios forestales en Bolivia?*. <https://Ziisec.ucb.edu.bo/>

indicador/cual-es-la-evolucion-de-los-incendios-forestales-en-bolivia

- Limachi, V. (2025). *Saberes y actitudes ecológicas: entre la experiencia vivida, la escuela y las redes sociodigitales*. Revista Kawsaypacha: Sociedad Y Medioambiente, 15, D-012. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/Kawsaypacha/article/view/29370/27439>
- Los Tiempos. (6 de septiembre de 2024). *Cochabamba respira un aire "insalubre" por los incendios y se prevé otro "pico" el lunes*. Los Tiempos. <https://www.lostiempos.com/actualidad/cochabamba/20240906/cochabamba-respira-aire-insalubre-incendios-se-preve-otro-pico-lunes>
- Mejía, C. (2015). *Sexo y género*. Diferencias e implicaciones para la conformación de los mandatos culturales de los sujetos sexuados. Consejo Editorial. <https://www.academica.org/carlos.mejia.reyes/12.pdf>
- Nardini, C. (2018). *Conciencia ambiental: inconsciencia colectiva*. Revista de la Fundación Vida Silvestre Argentina, (142), pp. 11-14. <https://wwfar.awsassets.panda.org/downloads/142.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (2024). *Incendios Forestales*. <https://www.paho.org/es/temas/incendios-forestales>
- Prada, E. (2013). *Conciencia, concientización y educación ambiental: conceptos y relaciones*. Revista Temas, (7), pp.231-244. [Dialnet-ConcienciaConcientizacionYEducacionAmbiental-5894306.pdf](https://www.dialnet.org/ConcienciaConcientizacionYEducacionAmbiental-5894306.pdf)
- Taguena, J. (2015). *Cultura, política y sociedad Una visión calidoscópica y multidisciplinar*. Pachuca de Soto. (México): Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/7460/>
- Viceministerio de Defensa Civil. (2 de septiembre de 2024). *En 10 años Bolivia perdió 40.8 millones de hectáreas de bosques y pastizales por incendios*. <http://defensacivil.gob.bo/web/site/viewnoticia/132.html>

# **“De Víctimas a Agentes de Cambio. Empoderamiento Estudiantil en Trabajo Social Para la Prevención de la Violencia de Género”**

“From Victims to Change Agents: Student Empowerment in Social Work for Gender-Based Violence Prevention”

Michelle Brenda Castro Ramírez<sup>1</sup>

*Recibido el 26-07-2025; Aceptado el 30-09-2025*

## **Resumen**

El artículo se basa en una investigación realizada en la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia) sobre las percepciones de estudiantes de Trabajo Social que vivieron violencia intrafamiliar y convivieron con el agresor. El objetivo del presente artículo es analizar de qué manera los estudiantes resignifican sus experiencias a lo largo de su formación académica. A través de un proceso deconstructivo, los universitarios transitan desde la naturalización de la violencia hacia su comprensión como un problema estructural, eliminando estereotipos y prácticas de violencia simbólica. La investigación destaca el papel de herramientas académicas (como entrevistas, grupos focales y el marco legal) como instrumentos de empoderamiento que permiten formular propuestas de intervención social. Se utilizó una metodología cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo, centrada en las perspectivas de los estudiantes. Los resultados revelan que la educación superior puede transformar el sufrimiento en fortaleza, brindando a los futuros trabajadores sociales capacidades para intervenir desde enfoques emancipadores. Asimismo, se proponen estrategias preventivas como talleres y el mapeo de servicios sociales. Este estudio contribuye a fortalecer las políticas universitarias de formación orientadas

---

<sup>1</sup> Trabajadora social, egresada en 2023. En 2024 realizó el diplomado en intervención sistémica relacional con familias disfuncionales. Formó parte de la Red de Eduactivistas UMSS, donde trabajó en la prevención de la violencia en el enamoramiento. También participó en el programa radial Sinchi Warmikuna y cuento con experiencia desarrollando talleres preventivos con niñas, niños y adolescentes en unidades educativas.

a la prevención de la violencia de género desde una perspectiva crítica y transformadora.

**Palabras clave:** Formación en Trabajo Social, Perspectiva de Género, Re-significación de Experiencias

## **Abstract**

This article is based on research conducted at the Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia) regarding the perceptions of Social Work students who have experienced intrafamily violence and lived with the aggressor. The objective of this article is to analyze how students resignify their experiences throughout their academic training. Through a deconstructive process, the students transition from naturalizing violence to understanding it as a structural problem, eliminating stereotypes and practices of symbolic violence. The research highlights the role of academic tools (such as interviews, focus groups, and the legal framework) as instruments of empowerment that enable them to formulate social intervention proposals. An exploratory-descriptive qualitative methodology was used, centered on the students' perspectives. The results reveal that higher education can transform suffering into strength, equipping future social workers with capabilities to intervene from emancipatory approaches. Furthermore, preventive strategies such as workshops and social service mapping are proposed. This study contributes to strengthening university training policies oriented towards the prevention of gender-based violence from a critical and transformative perspective.

**Keywords:** Social Work Education, Gender Perspective, Experience Re-signification, Intrafamily Violence, Empowerment, Deconstructive Process

## **Introducción**

La violencia intrafamiliar (VIF) constituye una de las problemáticas sociales más complejas y latentes en América Latina, con profundas raíces estructurales que trascienden lo meramente individual para insertarse en dinámicas socioculturales e institucionales. En el contexto boliviano, este fenómeno ha mostrado un preocupante incremento en los últimos años, evidenciado no solo por el aumento de denuncias formales sino también por la escalada de feminicidios que colocan a Bolivia entre los países con mayores índices de violencia de género en la región (Cáceres, 2022). Los

datos estadísticos emitidos por la Fiscalía General del Estado, entre 2013 y 2021, muestran un elevado número de delitos cometidos contra la vida, la integridad física, psicológica y sexual de las mujeres en todo el territorio nacional (Coordinadora de la Mujer, 2022).

Por otro lado, de acuerdo con el Observatorio de Género dependiente de la Coordinadora de la Mujer ONG destacada que reporta las cifras de violencia en Bolivia, utilizando como fuente la Fiscalía General del Estado, refieren que se produjeron 81 feminicidios en 2023 y 84 en 2024, y de lo que va del año 2025 con 45 feminicidios. Y las denuncias por violencia llegan a 51.770 en 2023, 50.325 en 2024 y 24.625 en 2025 considerando que aún no concluye la presente gestión, todos delitos de orden penal en el marco de la Ley N° 348, Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia (Coordinadora de la Mujer, 2025).

La pandemia por COVID-19 funcionó como catalizadora de estas violencias, ya que intensificó los factores de riesgo como el confinamiento obligatorio, la pérdida de empleos y el estrés económico, que generaron un caldo de cultivo para el aumento de las tensiones intrafamiliares. Sin embargo, como señala Nogales (2021), representante de El Colectivo Mujeres de Fuego, la existencia de marcos legales como la Ley Integral 348 no ha sido suficiente para garantizar una protección efectiva, debido a persistentes vacíos en su aplicación y a la normalización sociocultural de ciertas formas de violencia.

Este estudio parte del reconocimiento de que, si bien existe abundante literatura sobre las percepciones de la violencia de género, así como de los efectos traumáticos en niños y mujeres expuestos a VIF (Oficina para la Salud de la Mujer, 2021), resulta escasa la investigación que explore cómo los futuros profesionales del Trabajo Social, que son actores fundamentales en la prevención e intervención, perciben, conceptualizan y promueven el cambio personal para enfrentar esta problemática.

Esta brecha de conocimiento es relevante y digno de estudio si consideramos que estos estudiantes son quienes deberán diseñar estrategias de intervención en un contexto donde, como muestran los datos, el 76% de las mujeres sufre violencia (Armijos & Torres, 2021) y donde persisten mitos románticos que justifican la sumisión (“el amor todo lo puede”, “los celos son muestra de amor”).

La presente investigación busca, por tanto, analizar el proceso de resignificación de experiencias de violencia en estudiantes de Trabajo Social; examina el papel de las herramientas académicas (entrevistas, marco legal, grupos focales) como dispositivos de empoderamiento; y propone estrategias de prevención basadas en las experiencias estudiantiles, como talleres en escuelas y mapeo de servicios para contribuir a modelos de intervención social emancipadores.

Metodológicamente, el estudio se enmarca en el paradigma cualitativo interpretativo, que analiza las narrativas y experiencias subjetivas de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba Bolivia a través de entrevistas en profundidad y grupos focales.

Su relevancia trasciende lo académico ya que se pretende recuperar sus percepciones y prácticas para fortalecer la formación académica en Trabajo Social con enfoque de género y, por otro lado, proporciona evidencia empírica sobre cómo los patrones culturales se internalizan en futuros profesionales que deben ser abordados no solo desde la sanción del modelo legal, sino desde la prevención estructural y la educación.

## **Procedimientos metodológicos y sustentación teórica**

### ***Procedimientos metodológicos***

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, adecuado para comprender fenómenos sociales complejos donde las perspectivas y significados de los actores, en este caso estudiantes de Trabajo Social, son fundamentales (Hernández y Mendoza, 2018) y muestran procesos importantes de transformación personal hacia una práctica ética de la violencia.

La población y muestra estuvo conformada por 27 estudiantes (18 mujeres y 9 hombres) de 1° a 9° semestre de Trabajo Social en la Universidad Mayor de San Simón Cochabamba Bolivia. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con los siguientes criterios de inclusión: edad entre 18-35 años, haber cursado al menos una materia relacionada con familia o género, y su deseo de participar en la investigación.

Las técnicas de recolección fueron entrevistas semiestructuradas (que duraron 60 minutos aproximadamente), que consta de 12 preguntas

organizadas en dos temáticas: percepciones sobre la violencia de género y el rol del futuro profesional frente a casos de Violencia Intrafamiliar. Las entrevistas se efectuaron en espacios propios de la universidad. Un grupo focal (1 sesión de 2 horas con 6 participantes), donde se utilizó una dinámica basada en casos hipotéticos de violencia intrafamiliar y propició una discusión guiada sobre estereotipos de género y dilemas éticos en la intervención.

El procesamiento de datos se realizó a partir de la transcripción literal de audios y grabaciones, posteriormente se procedió a la codificación temática asistida por software Atlas.ti. y se procedió a identificar categorías y subcategorías de análisis. A fin de lograr una mayor confiabilidad de los datos se realizó la triangulación invitando a dos investigadores para validar categorías identificadas.

### ***Sustentación teórica***

El presente artículo se estructura a partir de tres ejes teóricos articuladores que permiten comprender los hallazgos de la investigación: 1) La teoría crítica como sustento epistemológico, 2) Los estudios de género y violencia estructural, y 3) La pedagogía liberadora y educación popular.

Estos enfoques proporcionan el marco conceptual necesario para analizar cómo los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón re-significan sus experiencias de violencia y las transforman en acciones de intervención con característica ética y emancipadora.

### **Teoría crítica y construcción de conocimiento emancipador**

La perspectiva de la teoría crítica, desarrollada por Horkheimer (1937) y Adorno (1956), constituye un marco esencial para comprender el proceso de desnaturalización de la violencia en los estudiantes de Trabajo Social. Esta corriente filosófica busca cuestionar las estructuras sociales que perpetúan la opresión, orientando el pensamiento hacia la emancipación y la transformación social. En este sentido, como plantea Zemelman (2011), “el conocimiento crítico surge de la capacidad de problematizar lo dado por supuesto” (p. 45), lo que permite entender el tránsito de los estudiantes desde una aceptación pasiva de la violencia hacia una postura reflexiva que reconoce y desafía las estructuras opresoras. Dicho proceso implica no solo

la toma de conciencia, sino también la reconstrucción de la mirada frente a la realidad cotidiana.

Por otro lado, la teoría de la violencia simbólica de Bourdieu (2000) amplía este análisis al abordar cómo los mecanismos de dominación se interiorizan y reproducen inconscientemente en la vida social. Según el autor, “la violencia simbólica es la coerción que se instituye por la adhesión del dominado hacia el dominante” (p. 36), una afirmación que permite comprender cómo los estudiantes, en su proceso formativo, comienzan a identificar los patrones culturales que habían asumido como normales. En los testimonios analizados, se evidencia cómo algunos de ellos admiten haber justificado previamente actos violentos, tal como señala Posada Kubissa (2017), y posteriormente modifican su percepción tras incorporar herramientas críticas que los llevan a rechazar dichas prácticas. De esta manera, la educación se convierte en un espacio de resistencia simbólica donde se cuestionan las jerarquías y se promueve la equidad.

Asimismo, desde la sociología de Boaventura de Sousa Santos (2009), se plantea que la formación académica permite “hacer visible lo invisible”, otorgando significado y legitimidad a experiencias previamente silenciadas o naturalizadas. En su propuesta, Sousa Santos sostiene que “consiste en la investigación de lo que no existe, de lo que ha sido producido como inexistente” (p. 112), una visión que permite comprender cómo los estudiantes comienzan a reconocer la existencia de la violencia en contextos donde antes era negada o minimizada. Como complementa Tavares (2009), este reconocimiento implica una ruptura con las lógicas de invisibilización, abriendo paso a la construcción de nuevas narrativas sobre la convivencia y la justicia social.

### **Estudios de género y violencia estructural**

La teoría feminista ofrece un marco que permite comprender la dimensión estructural y cultural de la violencia de género. A través de sus aportes, se evidencia que la violencia contra las mujeres no es un hecho aislado ni individual, sino el resultado de una construcción social y simbólica profundamente arraigada. En este sentido, Segato (2016) introduce el concepto de “pedagogía de la crueldad” para explicar cómo la violencia se convierte en un mecanismo de aprendizaje y transmisión cultural. Según la autora, “la violencia es una pedagogía, es decir, un modo de enseñanza, de

transmisión de un mensaje” (p. 89), lo que implica que la sociedad reproduce constantemente formas de dominación y desigualdad. Esta “pedagogía” se internaliza en las prácticas cotidianas y se perpetúa a través de los roles de género, influyendo en las maneras en que hombres y mujeres aprenden a relacionarse desde el poder y la subordinación.

El planteamiento de Segato permite comprender cómo la violencia se naturaliza al punto de pasar inadvertida, generando un entramado de complicidades culturales que sostienen la desigualdad. En las dinámicas sociales y familiares, las expresiones de control, desprecio o agresión se normalizan como parte de una educación afectiva y moral que valida la superioridad masculina. Así, la violencia se transforma en un discurso pedagógico que legitima la dominación y modela subjetividades, transmitiéndose entre generaciones sin ser cuestionada. La autora, con su análisis, invita a repensar la educación y la socialización como espacios donde se gestan tanto la opresión como la posibilidad de su transformación.

Por otra parte, Marcela Lagarde (2005) profundiza esta reflexión al introducir el concepto de “genocidio feminicida”, el cual visibiliza la magnitud de los crímenes de género y su carácter estructural. La autora sostiene que “el feminicidio es un crimen de Estado resultado de la violación sistemática de los derechos humanos de las mujeres” (p. 217), una afirmación que revela la responsabilidad institucional en la perpetuación de la violencia. Este enfoque permite comprender que la violencia de género no se limita a las relaciones interpersonales, sino que está sostenida por un sistema político, jurídico y cultural que tolera la impunidad. Lagarde, por tanto, propone una mirada crítica que va más allá del agresor individual, para reconocer las condiciones históricas y sociales que permiten y reproducen el feminicidio.

### **Pedagogía liberadora y educación popular**

La obra de Freire (1970) constituye un referente esencial para comprender el proceso educativo en el ámbito de la educación superior, especialmente en lo que respecta a la formación crítica y emancipadora de los estudiantes. Su concepto de concientización describe el tránsito desde una comprensión pasiva de la realidad hacia una conciencia crítica y transformadora. Como señala el autor, “la concientización implica el paso de la conciencia mágica o ingenua a la conciencia crítica” (p. 39), lo que significa que el aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica un proceso de

toma de conciencia sobre las condiciones sociales y culturales que configuran la experiencia humana. En este sentido, los testimonios de los estudiantes reflejan cómo este proceso educativo les permite pasar de justificar la violencia a denunciarla, mostrando una evolución cognitiva y ética vinculada al pensamiento crítico.

La Pedagogía del oprimido (Freire, 1970) profundiza esta comprensión al destacar el carácter dialógico y colectivo del aprendizaje. El autor sostiene que “nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 89), lo que implica que el proceso educativo es una construcción social basada en el diálogo y la interacción. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio de intercambio donde los estudiantes, al conocer la realidad de la violencia, pueden tomar partido frente a ella mediante una conciencia social activa. Este enfoque promueve una educación que no se limita a transmitir contenidos, sino que impulsa la transformación de las estructuras injustas y fomenta la responsabilidad ética de los futuros profesionales frente a los problemas sociales.

Complementariamente, los aportes de Donald Schön (1992) sobre el profesional reflexivo amplían la visión freireana al vincular la práctica con la reflexión constante. Su noción de “reflexión en la acción” describe cómo el profesional utiliza el conocimiento de manera flexible y creativa en contextos reales. Según Schön, “el profesional competente sabe más de lo que puede decir. Actúa espontáneamente sin necesidad de pensar” (p. 76), lo que revela que la experiencia y la reflexión son procesos simultáneos que fortalecen la competencia profesional. En el caso de los estudiantes, este enfoque se traduce en la capacidad de aplicar críticamente las herramientas teóricas y metodológicas aprendidas, reinterpretando sus acciones y decisiones a la luz de una conciencia crítica.

### ***Estado del arte***

En América Latina, los estudios sobre la violencia de género en el ámbito universitario evidencian una preocupación por su abordaje desde la formación en Trabajo Social, por ejemplo, las universidades, tradicionalmente consideradas espacios de emancipación, reproducen muchas veces las mismas estructuras de desigualdad que intentan transformar (UNESCO-IESALC, 2021). Frente a ello, la investigación actual busca comprender cómo los procesos formativos pueden fomentar el empoderamiento estudiantil,

entendiendo este como la capacidad crítica y ética de los estudiantes para reconocer, cuestionar y transformar las relaciones de poder que sostienen la violencia de género.

Desde la visión pedagógica, se busca que los estudiantes no solo adquieran conocimientos técnicos, sino que desarrollen una lectura crítica del mundo, identificando las condiciones de opresión y actuando para transformarlas. Investigaciones latinoamericanas sobre educación social (por ejemplo, Tavares, 2021) muestran que cuando los estudiantes reflexionan colectivamente sobre las causas de la violencia, se fortalece su sentido de agencia y su compromiso con la prevención.

Esta relación entre reflexión y acción también se encuentra en los aportes de Schön (1992), quien propone la figura del profesional reflexivo. En el contexto del Trabajo Social, esta idea se traduce en la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en situaciones reales de intervención social, desarrollando competencias éticas, críticas y transformadoras frente a la violencia de género.

Empíricamente, diversos estudios regionales confirman la necesidad de este enfoque, por ejemplo, un informe del Fondo de Población de las Naciones Unidas en Bolivia (UNFPA, 2019) reveló que más del 60 % de las estudiantes universitarias había presenciado o sufrido algún tipo de violencia simbólica o sexual en espacios académicos, pero menos del 30 % había reportado los hechos. Estos datos evidencian la persistencia de una cultura de silenciamiento y la urgencia de fortalecer los procesos de empoderamiento dentro de las universidades. Asimismo, programas desarrollados en México y Argentina (ONU Mujeres, 2020) han demostrado que las estrategias basadas en talleres de liderazgo estudiantil, campañas de sensibilización y educación entre pares logran disminuir la tolerancia hacia la violencia y aumentar las denuncias en contextos universitarios.

Desde el ámbito del Trabajo Social, varias investigaciones latinoamericanas resaltan la importancia de la formación crítica para la prevención de la violencia de género; Flores (2021) analizó programas de empoderamiento estudiantil en universidades del Cono Sur y concluyó que los espacios de reflexión colectiva y las prácticas comunitarias fortalecen la capacidad de los estudiantes para actuar como multiplicadores del cambio social. Del mismo modo, Kia-Keating et al. (2024) encontraron que los proyectos basados en metodologías participativas, como la investigación-acción, favorecen la

apropiación de los contenidos sobre equidad de género y su traducción en acciones concretas de prevención en la comunidad universitaria.

Pese a estos avances, la literatura latinoamericana muestra aún limitaciones; por un lado, existen pocos estudios longitudinales que evalúen el impacto real de los programas de empoderamiento en el cambio de actitudes o comportamientos. Por otro, la mayoría de las investigaciones no incorpora un enfoque interseccional que considere variables como clase social u etnicidad, factores que atraviesan la experiencia de la violencia y la posibilidad de agencia (UNESCO-IESALC, 2021). Además, buena parte de las intervenciones reportadas dependen de iniciativas individuales o locales, lo que dificulta su sostenibilidad institucional.

## **Resultados**

### ***De la victimización al empoderamiento, re-significación de experiencias de violencia***

El proceso de re-significación de experiencias vividas por estudiantes de Trabajo Social revela un proceso transicional que va desde la naturalización de la violencia hacia su reconocimiento como un fenómeno estructural problemático, el cual está mediado por el aprendizaje crítico y la deconstrucción de discursos internalizados desde la infancia. Los testimonios analizados evidencian dos dimensiones de este proceso, por un lado, el reconocimiento de patrones violentos y, por otro, el cuestionamiento de estereotipos de género, ambos esenciales en la construcción del empoderamiento basado en la conciencia social, es decir, que los estudiantes que habían presenciado o vivido violencia intrafamiliar (VIF) mostraron un cambio de perspectiva gracias a su formación:

### **Reconocimiento de patrones violentos, de la “normalización” a la denuncia de la violencia**

“En mi casa, mi papá siempre decía: “Esto es normal, así se educa”. Ahora en clases aprendí que es violencia psicológica y que hay leyes que la prohíben” (E.M., P2-R4).

“Antes justificaba a mi tío cuando golpeaba a mi tía (“es que ella lo provocó”). Hoy sé que nada excusa la violencia” (E.H., P5-R3). “A veces

uno piensa que lo que vivió no fue violencia, porque era lo normal en la casa, pero cuando empiezas a estudiar te das cuenta que eso no estaba bien” o “Yo naturalicé muchas cosas que ahora con las clases de violencia y género veo que eran maltrato... antes no lo veía así” (E.1. G.F).

Las narrativas de los estudiantes muestran cómo la violencia psicológica y física fue enmarcada en sus familias bajo discursos legitimadores, como la “educación” o la “provocación”. La frase “Esto es normal, así se educa” (E.M.) muestra la internalización de la violencia como un mecanismo disciplinario aceptado, invisibilizando su carácter coercitivo. Sin embargo, la formación académica actúa como un catalizador para desnaturalizar estas prácticas, al proporcionar marcos conceptuales (tipos de violencia, derechos) y herramientas legales que redefinen lo antes percibido como “normal”.

El testimonio de E.H. “Antes justificaba a mi tío [...] Hoy sé que nada excusa la violencia” ilustra un cambio epistemológico mostrando la transición desde una lógica de culpabilización de la víctima “ella lo provocó” hacia una comprensión compleja de la violencia de género, donde ninguna acción justifica la agresión. Este aspecto refleja no solo un aprendizaje cognitivo, sino un reposicionamiento ético-político, donde el discurso académico se articula con la experiencia personal para desmontar mitos que perpetúan la impunidad.

### **Cuestionamiento de estereotipos de género, amor romántico vs. violencia simbólica**

“Creía que los celos eran “amor”, hasta que en el taller de género analizamos cómo eso controla a las mujeres” (E.M., P6-R8). “A mi mamá le decían “aguanta por tus hijos”. Ahora entiendo que eso las condena a vivir con miedo” (E.H., P3-R7).

Se puede observar que la deconstrucción de mandatos de género aparece como otro eje transformador. E.M. relata cómo asociaba los celos con el amor “Creía que los celos eran amor”, un imaginario arraigado en la socialización patriarcal que equipara el control con el cuidado. La intervención educativa (talleres de género) permitió identificar estos mecanismos como formas de violencia simbólica que restringen la autonomía de las mujeres.

De manera similar, E.H. plantea que el mandato del sacrificio femenino “Aguanta por tus hijos”, es un discurso que naturaliza la tolerancia al maltrato en nombre de la maternidad. Al reinterpretar esta narrativa, los estudiantes exponen cómo los estereotipos de género actúan como dispositivos de opresión, relegando a las mujeres a roles de sufrimiento.

En suma, se puede observar que el proceso formativo de los estudiantes de Trabajo Social genera una característica particular que es el empoderamiento como praxis. Esto indica que los procesos formativos universitarios promueven la re-significación, es decir dar un nuevo significado a las experiencias vividas, siendo que no son simples actos individuales, sino procesos colectivos y dialécticos entre la teoría y la vivencia. La formación en Trabajo Social funciona aquí como un espacio de “iluminación crítica” (en términos freirianos), donde las y los estudiantes no solo adquieren conocimiento, sino que toman conciencia para interpelar su realidad. Este empoderamiento se manifiesta en la capacidad de nombrar lo que antes fue invisible como es la violencia psicológica o los estereotipos de género, y en el compromiso de transformar esos patrones en su futura práctica profesional.

En síntesis, estos testimonios revelan que la conciencia y el empoderamiento surge a partir de desaprender las narrativas de la violencia y reaprender desde un enfoque de derechos y género. Este tránsito no solo redefine su historia personal, sino que sienta las bases para una intervención social emancipadora, donde la experiencia victimizante se convierte en motor de resistencia y cambio.

### ***Herramientas académicas como catalizadoras de cambio***

Los relatos de las y los estudiantes de Trabajo Social evidencian un proceso de apropiación técnica y ética de las herramientas de intervención social, donde los aprendizajes académicos se traducen en acciones concretas con impacto en la vida de las personas. En el caso específico, se identifican tres aspectos esenciales: las entrevistas y diagnósticos comunitarios, la aplicación de marcos legales, y los grupos focales como espacios de diálogo y contención donde se observa cómo la formación teórico-práctica habilita una intervención proactiva, capaz de develar realidades ocultas, empoderar mediante el conocimiento de derechos y generar procesos colectivos de escucha y contención. Los estudiantes destacaron cómo estas técnicas aprendidas en clase les permitieron intervenir de manera proactiva:

## **Entrevistas y diagnósticos comunitarios**

“En prácticas, entrevisté a una mujer que minimizaba los golpes. Usé preguntas abiertas y ella terminó reconociendo: “Sí, soy víctima”. Fue revelador” (E.M., P8-R12). “Las entrevistas que hicimos como parte de una materia me ayudaron a entender que no soy la única, y que eso me da una posición para ayudar” (E.2. G.F).

La técnica de realizar preguntas abiertas al que llamamos entrevista surge como un dispositivo apropiado para visualizar formas de negación de las víctimas de violencia. El testimonio de E.M. “Usé preguntas abiertas y ella terminó reconociendo: Sí, soy víctima” ilustra cómo una estrategia metodológica, aprendida en el aula, facilita que una mujer reinterprete su experiencia. Ello hace posible transitar desde la naturalización donde “minimizaba los golpes” hacia la identificación de su condición de víctima. La entrevista, al evitar preguntas cerradas o re-victimizantes, actúa como un espejo que permite a la usuaria confrontar su realidad sin mediaciones coercitivas.

Este caso refleja la doble función de la técnica de la entrevista, por un lado, instrumental, como herramienta de recolección de datos, y por otro, de autoconciencia, como forma de transformar la narrativa y la historia. Por tanto, el estudiante de Trabajo Social no solo cumple un rol de investigador, sino de facilitador de un proceso que genera autoconciencia, donde el diálogo rompe con la lógica individual de culpa “algo hice para merecerlo” para situar la violencia en un marco estructural y no individual.

## **Uso de la Ley 348 y el aprendizaje de derechos como herramienta de cambio**

“En un caso de violencia económica, expliqué a una vecina que su esposo no puede prohibirle trabajar. Ella no sabía que era un derecho” (E.H., P7-R5). “Trabajar con leyes y ver cómo se aplica eso en casos reales me dio otra perspectiva. Ahora quiero trabajar en prevención” (E.3. G.F).

La aplicación de marcos legales, específicamente la Ley 348 contra la violencia hacia las mujeres, muestra cómo el conocimiento jurídico y de los derechos se convierte en un instrumento de empoderamiento. E.H. relata cómo explicó a una vecina que su esposo “no puede prohibirle trabajar”, revelando un derecho previamente desconocido para ella. Aquí, la estudiante

trasciende el rol pasivo de “transmisora de información” para asumir un rol pedagógico-político para desmontar el mito que sostiene que la violencia económica es una potestad estrictamente masculina sobre los recursos de las mujeres.

Este relato evidencia que el acceso a la ley no es solo un acto administrativo, sino un acto de justicia social. La vecina no solo aprendió una norma, sino que resignificó su situación, es decir, lo que parecía un “conflicto marital” se develó como una violación de derechos. La intervención estudiantil, actúa como un puente entre lo legal y la experiencia concreta, demostrando que la ley puede ser un recurso movilizador cuando se contextualiza en realidades concretas.

### **Grupos focales como espacios de sanación: el grupo como forma de compartir y reparar**

“En el grupo focal, una compañera rompió a llorar al contar su historia. Entre todas la apoyamos. Fue terapéutico” (G.F, P2-RM).

La herramienta técnica de los grupos focales fue reinterpretada por los y las estudiantes más allá de su función investigativa, y emergió como un espacio socioterapéutico no formal. El testimonio de G.F. “Entre todas la apoyamos. Fue terapéutico” destaca cómo la puesta en común de sus experiencias y problemas, en este caso, de violencia, genera una red de apoyo socioemocional espontáneo. La estudiante no solo aplicó una metodología, sino que facilitó un ambiente seguro donde el relato personal, ejemplificado por el llanto de una participante, fue acogido mediante la solidaridad grupal.

Este fenómeno revela que la técnica, cuando se superpone con una ética profesional del cuidado, trasciende su fin analítico para convertirse en una práctica de “sanación” social. La catarsis individual “rompió a llorar” resultó en un acto de validación “entre todas la apoyamos”, mostrando que los espacios grupales en Trabajo Social y por medio de grupos focales pueden y deben ser diseñados con una alta sensibilidad para abordar el daño estructural con que vienen los participantes.

En suma, se puede decir que las técnicas trascienden su simple utilidad técnica y se constituyen en prácticas emancipadoras, donde la intervención de los estudiantes no se reduce a la simple aplicación mecánica de herramientas, sino que lleva a una práctica donde lo metodológico (entrevistas, ley, grupos)

se relaciona con lo político para desnaturalizar la opresión de la violencia de género; lo legal se humaniza, traduciéndose en lenguaje cotidiano para cuestionar relaciones de poder asimétrica, y lo grupal se re-conceptualiza como lugar de diálogo y reparación, donde la escucha activa es una forma de intervención.

Estos casos subrayan la importancia del Trabajo Social y la formación universitaria, asumiendo que en su dimensión educativa no solo forma expertos, sino sujetos políticos capaces de articular conocimiento académico con los problemas de la comunidad. La profesionalización, entonces, no se mide solo por la precisión técnica, sino por la capacidad de convertir la teoría en acciones que desmonten jerarquías y tejan redes de dignidad.

### ***Propuestas de acción, de la identificación a la prevención***

Las propuestas elaboradas por los estudiantes de Trabajo Social reflejan el tránsito desde la identificación de las problemáticas hacia la construcción de estrategias preventivas, sustentadas en sus experiencias y en los vacíos detectados durante su formación y la práctica profesional.

Estas iniciativas responden a necesidades concretas como la desinformación, falta de acceso a servicios o currículos caducos, y también representan un enfoque proactivo donde la prevención se concibe como un proceso educativo, comunitario e institucional. Los estudiantes propusieron las siguientes estrategias basadas en sus experiencias:

#### **Brigadas universitarias en escuelas: educación temprana como forma de prevención**

“En mi colegio nadie hablaba de violencia. Podríamos hacer talleres con adolescentes para romper el silencio” (E.M., P9-R6).

La propuesta de E.M. “Podríamos hacer talleres con adolescentes para romper el silencio” surge de una crítica a la invisibilización histórica de la violencia de género como tema en su propia formación escolar. Al señalar que “en mi colegio nadie hablaba de violencia”, la estudiante identifica un ciclo de reproducción de la violencia basado en el tabú y la normalización. Su propuesta de talleres, dirigidos a adolescentes, apunta a una prevención primaria, es decir, a intervenir antes de que las diversas formas de violencia se consoliden como patrones relacionales naturalizados.

El planteamiento de conformar estas brigadas universitarias para brindar talleres, en lo formativo, representa una doble ruptura, por un lado, epistémico ya que permite llevar discursos académicos como el enfoque de derechos y la perspectiva de género a espacios donde están ausentes. Por otro lado, el generacional, ya que permite empoderar a adolescentes como sujetos críticos, capaces de identificar y rechazar la violencia en sus propias vidas.

Plantear una intervención enfocada en adolescentes no es casual, ya que esta etapa es crucial para deconstruir estereotipos de género y fomentar habilidades socioemocionales que impidan la naturalización de la violencia. Así, la propuesta trasciende de la mera “charla informativa” para posicionarse como una estrategia de cambio social y cultural de largo plazo.

### **Redes de apoyo con instituciones: mapeo de redes y acceso a la justicia**

“Hay que mapear los SLIMs (Servicios Legales Integrales Municipales) y difundir sus servicios. Mucha gente no sabe dónde denunciar” (E.H., P10-R4).

La iniciativa de E.H. “Hay que mapear los SLIMs y difundir sus servicios” aborda un problema permanente en la lucha contra la violencia que muestra la brecha entre el ejercicio de los derechos y la accesibilidad real. Al destacar que “muchas gente no sabe dónde denunciar”, la estudiante expone una falla sistémica que muestra la falta de relacionamiento entre las instituciones y la población, y esto perpetúa la inaccesibilidad y por ende la impunidad.

La propuesta planteada implica realizar el mapeo de servicios sobre los SLIMs (Servicios Legales Integrales Municipales) para identificar su cobertura, vacíos y rutas de atención. Pero, por otro lado, se enmarca en la difusión, es decir, la posibilidad de utilizar los canales pedagógicos como folletos, redes sociales, talleres y otros para que la población conozca los servicios y también sus derechos para enfrentar este problema.

Sin embargo, esta estrategia no solo es logística, sino también política ya que permite visibilizar los servicios, por tanto, desafía la invisibilización institucional que deja a las víctimas en desprotección. Además, implica un trabajo en red, donde se reconoce que ninguna institución puede abordar la violencia de manera aislada sino de forma integrada.

## **Inclusión de testimonios en la currícula, hacia una pedagogía de lo vivencial**

“Si en “Teoría de Género” nos compartieran casos reales de compañeras, aprenderíamos más que con solo libros” (G.F, P5-RS). “Al principio me daba vergüenza contar mi historia, pero ahora lo uso como motivación para ayudar a otros desde lo profesional” o “Creo que el hecho de haber vivido eso me hace más sensible y más capaz de intervenir con otras personas que pasan lo mismo” (E.4. G.F)

La sugerencia de G.F. “Si en Teoría de Género nos compartieran casos reales de compañeras, aprenderíamos más que con solo libros”, este relato cuestiona el distanciamiento entre la teoría académica y la praxis o las experiencias concretas. Se constituye en un reclamo en la formación del Trabajador Social, que busca la integración de testimonios reales con lo teórico; la estudiante aboga por una formación crítica, donde el conocimiento no se quede en abstracciones, sino en las experiencias de quienes han vivido las problemáticas estudiadas.

De acuerdo al análisis, esta propuesta tiene implicaciones importantes, primero la legitimación del saber experiencial o vivencial, es decir, los testimonios no son meros “ejemplos”, sino son fuentes de conocimiento tan válidas como los textos teóricos; segundo la formación empática desde la ética del cuidado en las relaciones con los otros, ya que al escuchar relatos en primera persona, los estudiantes desarrollan una comprensión completa de los fenómenos y problemas sociales como la violencia de género; y tercero la prevención puesto que al analizar casos reales, se identificarían señales de alerta y estrategias de intervención, lo cual prepara a los futuros profesionales de Trabajo Social para actuar con mayor sensibilidad y sobre todo eficacia.

## **Discusión**

Los hallazgos de la investigación muestran un proceso de aprendizaje dialéctico que integra la práctica y la teoría, en el cual los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba Bolivia realizan un proceso de transición desde su percepción de la naturalización de la violencia hacia su reconocimiento como problema estructural, y de allí, a la generación de propuestas de prevención. Este tránsito se articula en tres

dimensiones: re-significación de experiencias, apropiación de herramientas técnicas y diseño de estrategias de intervención.

A continuación, se discuten estos resultados en diálogo con teorías críticas y estudios previos, destacando sus implicaciones para la formación profesional y la praxis transformadora.

La re-significación es darle un nuevo significado a lo vivido y lleva a una formación que actúa como dispositivo de liberación. Es decir, el tránsito o cambio desde la naturalización hacia el reconocimiento del problema corrobora lo señalado por Freire (1970) sobre la educación como praxis liberadora. Los testimonios muestran que la formación académica actúa como un dispositivo de ruptura del conocimiento, al develar mecanismos de opresión invisibilizados.

Sin embargo, un aporte novedoso de esta investigación es que la re-significación no solo es cognitiva, sino emocional y política. Cognitiva porque al aprender conceptos como “violencia psicológica”, “estereotipos de género” o “derechos” los estudiantes adquieren un lenguaje crítico para nombrar la realidad. Es emocional ya que al cuestionar mandatos como “aguanta por tus hijos”, resurgen emociones reprimidas (culpa, rabia, impotencia), las cuales son reinterpretadas en el espacio formativo. Es política ya que el reconocimiento de la violencia como problema estructural y no individual, conduce a un posicionamiento ético frente a esta injusticia que desfavorece a las mujeres.

Esto sugiere que los programas de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón deben integrar no solo la teoría, sino espacios de reflexión vivencial, tal como propone Schön (1987) con el “aprendizaje reflexivo”.

Por otro lado, las herramientas académicas como prácticas de emancipación muestran que la formación académica va más allá del aprendizaje teórico e instrumental. Esto quiere decir que las técnicas como entrevistas, aplicación de leyes y grupos focales son reinterpretadas por los estudiantes como herramientas de empoderamiento grupal con las poblaciones.

Las entrevistas van más allá de lo simplemente técnico y se proyectan como actos de justicia, por ejemplo, el caso donde una mujer reconoce su condición de víctima ilustra cómo una técnica neutra (la entrevista) puede empoderar a sujetos silenciados. Esto conecta con la noción de Fricker (2007)

sobre la “injusticia testimonial”, donde ciertas voces no son escuchadas por las autoridades.

La Ley 348 también funciona como pedagogía popular, es decir, que la difusión de derechos no solo informa, sino que empodera y descoloniza imaginarios. Aquí, la formación en Trabajo Social actúa como un puente entre la norma y la vida cotidiana, tal como propone Sousa Santos (2009) con su concepto de sociología de las ausencias.

Los grupos focales no funcionan solo como herramientas de investigación sino como espacios de “sanación” donde se producen catarsis grupales, revela que las metodologías trascienden su fin investigativo para convertirse en rituales de reparación colectiva. Esto resuena con los aportes de Segato (2016) sobre la importancia de lo comunitario en la reconstrucción del daño.

En suma, la formación universitaria en Trabajo Social debe enseñar que las técnicas no son neutrales, sino que su uso está siempre mediado por las relaciones de poder y, por tanto, deben aplicarse con una ética crítica.

Finalmente, los estudiantes plantean propuestas de acción. Estas iniciativas planteadas desde una visión crítica, pueden parecer simples sugerencias, pero son estrategias de prevención primaria, secundaria y terciaria basadas en un diagnóstico preciso de vacíos en la intervención social.

Por ejemplo, al enfocarse en adolescentes, se interviene antes de que la violencia se naturalice. Esto coincide con los hallazgos de Heise (1998) sobre la efectividad de talleres tempranos para reducir la violencia de género. Por otro lado, la prevención secundaria (mapeo de SLIMs) garantiza el acceso a servicios y se evita la revictimización institucional. Esto es crucial, pues como señala Falú (2010), la falta de acceso a la justicia es una forma de violencia estatal. La prevención terciaria también está presente al incluir en la currícula las voces de las víctimas, con las cuales se prepara a los futuros profesionales para intervenir con sensibilidad.

Estas propuestas surgen desde abajo, o sea de las experiencias estudiantiles, lo que las hace viables y contextualizadas, a diferencia de las políticas académicas diseñadas “desde escritorios”, éstas se basan en necesidades reales.

## **Conclusiones**

Esta investigación revela los procesos mediante los cuales estudiantes de Trabajo Social resignifican experiencias de violencia, apropiándose de herramientas académicas para construir estrategias de intervención con potencial emancipador. Los hallazgos permiten establecer tres conclusiones fundamentales, sustentadas teóricamente y con implicaciones para la disciplina:

Primero: El tránsito desde la normalización de la violencia “así se educa” hacia su reconocimiento como problema estructural corrobora la tesis de Paulo Freire de la educación liberadora (Freire, 1970). Los testimonios revelan que la formación académica es un dispositivo de ruptura epistemológica, ya que proporciona conocimientos y marcos conceptuales (violencia psicológica, estereotipos de género, derechos) que desmontan discursos hegemónicos sobre la violencia. Este proceso no es meramente cognitivo: implica una revolución subjetiva (De Sousa Santos, 2009), donde lo antes percibido como “normal” se reinterpreta como injusticia.

Este aspecto implica que los programas de Trabajo Social en la Universidad deben priorizar metodologías que relacionen la teoría y la experiencia vivida, tal como propone Schön (1987) con el aprendizaje reflexivo, donde la inclusión de testimonios reales en la currícula, como demandan los y las estudiantes, podría abordar la brecha entre el conocimiento abstracto y las realidades contextualizadas.

Segundo: El estudio demuestra que técnicas aparentemente neutras (entrevistas, aplicación de leyes o grupos focales) se transforman en prácticas de cambio cuando se aplican con conciencia crítica.

Las entrevistas como justicia derivada del conocimiento, al emplear preguntas abiertas para que las víctimas reconozcan su situación “Sí, soy víctima”, los estudiantes generaron agencia o empoderamiento a la persona que había sido no escuchada.

Ley 348 como pedagogía y su difusión en forma de derechos “no puede prohibirle trabajar” proporciona información y a su vez, desmonta discursos hegemónicos y culturales, como la idea de que los hombres tienen potestad sobre los recursos económicos de las mujeres.

Por tanto, la enseñanza de técnicas debe ir acompañada de una ética crítica que cuestione su uso en contextos de abuso de poder. Como señala Bourdieu (2000), toda intervención social reproduce o desafía estructuras dominantes.

Tercero: Las iniciativas estudiantiles (como la conformación de brigadas escolares, mapeo de SLIMs) son estrategias de prevención basadas en diagnósticos precisos dirigidos hacia diversas formas de prevención:

- Prevención primaria (talleres en escuelas), ya que, al intervenir con adolescentes, se rompe el ciclo de reproducción intergeneracional de la violencia.

- Prevención secundaria (mapeo institucional): puesto que al visibilizar servicios como los SLIMs, se reduce la revictimización y la burocracia, donde las víctimas ya no abandonan sus denuncias por desinformación.

- Prevención terciaria (grupos focales socioterapéuticos): Los espacios de catarsis colectiva coinciden con lo que Segato (2016) denomina reparación desde lo comunitario como espacio de sanación y escucha.

Cuarto: Esta investigación sugiere que el Trabajo Social requiere un modelo pedagógico que aborde la deconstrucción crítica de discursos opresivos (por ejemplo, los mitos del amor romántico), la apropiación ética de herramientas técnicas, y la articulación con actores comunitarios para implementar cambios sostenibles.

El estudio se centró en las percepciones estudiantiles; se sugiere que para futuras investigaciones se pueda realizar seguimiento a cómo estos aprendizajes impactan en la práctica profesional a largo plazo.

En síntesis, este trabajo reafirma que el Trabajo Social, cuando se ejerce desde una epistemología del Sur y crítica (De Sousa Santos, 2009), puede ser un campo fértil para tejer redes de dignidad con cualquier tipo de población vulnerable, donde la teoría además de explicar el mundo, contribuye a transformarlo por medio de las acciones de los profesionales.

## **Referencias bibliográficas**

- Abramovich, V. (2006). *El acceso a la justicia como garantía de los derechos económicos, sociales y culturales*. Editores del Puerto.
- Armijos, A., Celi C. y Torres, A. (2021) La dependencia económica de la mujer y su impacto en la violencia intrafamiliar en la ciudad de Machala 2020 (trabajo de grado). *UTMACH*. Machala, Ecuador. <https://www.ine.gob.bo/index.php/58-de-cada-100-madres-en-bolivia-tienen-actividadlaboral/>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Kauf, T. (1999). *Meditaciones pascalianas (Vol. 1)*. Anagrama.
- Cáceres D. (05 enero 2023) Ministerio Público. [https://www.swissinfo.ch/spa/bolivia-violencia\\_bolivia-report%C3%B3-51.911-casos-de-violencia-contramujeres-y-ni%C3%B1os-en-2022/48183984](https://www.swissinfo.ch/spa/bolivia-violencia_bolivia-report%C3%B3-51.911-casos-de-violencia-contramujeres-y-ni%C3%B1os-en-2022/48183984)
- Castro Michelle (2023). *Percepciones de los estudiantes de la carrera de trabajo social sobre la violencia intrafamiliar y convivencia con el agresor*, Universidad Mayor de San Simón.
- Coordinadora de la Mujer (2022). *Análisis de prevención de violencias hacia las mujeres desde el Estado y la sociedad civil, 2015-2020*. Coordinadora de la mujer.
- Coordinadora de la Mujer (2025), *Cifras de la violencia en Bolivia 2025*, Observatorio de Género.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2009), *Constitución Política de Bolivia*, Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional.
- Estado Plurinacional de Bolivia, (2013), *Ley No 348, Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia y su decreto reglamentario 2145*, Ministerio de Justicia, La Paz
- Falú, A. (2010). *Violencia y discriminación en las ciudades*. Mujeres en la Ciudad. Sobre Violencia y Derechos. Eds. Ana Falú, 15-38.
- Freire, P. (1970). *Educación liberadora del oprimido*. Disponible en: <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Freire.htm> [29 de enero de 2008].

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2007). *Injusticia epistémica: Poder y ética del conocimiento*. Oxford University Press.
- Heise, LL (1998). *Violencia contra la mujer: Un marco ecológico integrado*. *Violencia contra la mujer*, 4 (3), 262-290.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003), *Metodología de la Investigación*, Mc Graw Hill, México
- Hernández-Sampieri, Roberto, Mendoza Torres, Christian Paulina: *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, McGRAW-HILL Interamericana Editores, S.A. de C. V., ciudad de México, 2018 [http://www.aader.org.ar/admin/savefiles/352\\_Mario%20Kaplun.pdf](http://www.aader.org.ar/admin/savefiles/352_Mario%20Kaplun.pdf)
- Hooks, B. (2014). *Enseñar a transgredir*. Routledge.
- Horkheimer, M. y Adorno, TW (1956). *Hacia un nuevo manifiesto*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Kia-Keating, M., Santacrose, D., Adams, J., Harms, M., Taghavi, I., Liu, S. y Mora, A. (2024). *Ciencia de la prevención equitativa y codiseño participativo de los programas HEROES basados en fortalezas*. *Revista de Prevención y Promoción de la Salud*, 5 (2-3), 349-373.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Leyva, G. (1999). *Max Horkheimer y los orígenes de la teoría crítica*. *Sociológica*, 14(40), 65-87.
- Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional (2021), *Estado de situación de la violencia contra las mujeres en Bolivia 2021*, Editorial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Nogales, A. representante de El Colectivo Mujeres de Fuego (2021): [https://www.justicia.gob.bo/portal/noticia\\_modal.php?new=oX6r](https://www.justicia.gob.bo/portal/noticia_modal.php?new=oX6r)
- Oficina para la Salud de la Mujer. (2021) *Efectos de la violencia doméstica sobre los niños*.

- ONU Mujeres. (2020). *Modelos de acción para la prevención de la violencia de género en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de ONU Mujeres.
- Patiño, B. R. L., & Ramírez, M. B. C. (2024). *Violencia intrafamiliar y convivencia con el agresor: Percepciones de los estudiantes de Trabajo Social*. *Simbiosis*, 4(7), 31-46.
- Posada Kubissa, L. (2017). *Sobre Bourdieu, el habitus y la dominación masculina: tres apuntes*. *Revista de filosofía*, 73, 251-257.
- Quiroz, T. (2015). *Trabajo Social Crítico: una perspectiva latinoamericana*. LOM.
- Schön, D. (1992). *Formar profesores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2, 77-91.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*.
- Schön, D.A. (1987). *Educar al profesional reflexivo*.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Tavares, J. V. La experiencia latinoamericana de una sociología crítica cosmopolita: mundialización, violencia y democracia Legados de ALAS Porto Alegre (2005). *In Testimonios y Escritos de ALAS desde sus Presidencias y Congresos* (p. 403).
- Tavares, M. (2009). *Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) (2009). Epistemologías do Sul*. *Revista Lusófona de educação*.
- UNESCO-IESALC. (2021). *Informe sobre desigualdad de género en la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- UNFPA Bolivia. (2019). *Violencia de género entre jóvenes estudiantes universitarios*. Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas*. Pensamiento epistémico sobre la realidad. Siglo XXI.

TERCERA SECCIÓN  
EDUCACIÓN  
Y UNIVERSIDAD

# **El Sistema de Créditos Universitarios: Tensiones Sobre su Implementación en la Carrera de Ciencias de la Educación (UMSS)**

The university credit system: tensions regarding its implementation in the Education Sciences Program (UMSS)

Marcelo Arancibia Guzmán <sup>1</sup>

*Recibido el 4-08-2025; Aceptado el 07-10-2025*

## **Resumen**

Los sistemas de créditos académicos comenzaron a ganar relevancia a finales del siglo XX y a inicios del XXI. Modelos como la Declaración de Bolonia y el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) han influido, a partir del 2004, en América Latina, dando lugar a iniciativas como el Proyecto Tuning y el Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR). No obstante, llevar estas ideas a la práctica en el contexto latinoamericano, y en particular en Bolivia, implica desafíos que van más allá de tareas administrativas.

Este artículo analiza la implementación del sistema de créditos académicos en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) que se encuentra en Cochabamba, Bolivia, para ello, se recopilieron las opiniones de docentes y estudiantes, relacionados con esta experiencia, también, se realizó un análisis de documentos institucionales.

Los resultados muestran que existe heterogeneidad en la aplicación del sistema de créditos, así como inconsistencias en su asignación a las Unidades Pedagógicas de Formación (UPF) y vacíos en la información relacionada con su implementación. Esto sugiere la necesidad de realizar un análisis exhaustivo y una gestión más reflexiva en el ámbito de los créditos académicos universitarios.

---

<sup>1</sup> Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, correo: m.arancibia@umss.edu

**Palabras clave:** Carrera de Ciencias de la Educación, currículum y plan de estudios, sistema de créditos académicos, estandarización y horas crédito, Proyecto Tuning, carga de trabajo del estudiante.

## **Abstract**

Academic credit systems began to gain prominence in the late 20th and early 21st centuries. Models such as the Bologna Declaration and the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) have influenced Latin America since 2004, giving rise to initiatives such as the Tuning Project and the Latin American Credit Reference (CLAR). However, implementing these ideas in the Latin American context, particularly in Bolivia, presents challenges that extend beyond administrative tasks.

This article analyzes the implementation of the academic credit system in the Education Sciences program at the Universidad Mayor de San Simón (UMSS) in Cochabamba, Bolivia. To this end, the opinions of teachers and students related to this experience were collected, and institutional documents were analyzed.

The results indicate that there is heterogeneity in the application of the credit system, as well as inconsistencies in its allocation to the Pedagogical Training Units (UPF) and gaps in the information related to its implementation. This suggests the need for a comprehensive analysis and more thoughtful management of university academic credits.

**Keywords:** Educational Sciences Program, Curriculum – Study plan, Academic credit system, Standardization and credit hours, Tuning Project, Student workload

## **Introducción**

El relato donde se presenta la elección de Hércules entre la virtud (Arete) y el vicio (Kakia) es un dispositivo que marca una elección moral, articula una oposición entre dos lógicas de vida: una centrada en la búsqueda de gratificación y el placer inmediato y la otra orientada por un recorrido de mayor esfuerzo y trabajo. Arete y Kakia son dos personificaciones de habitus divergentes que entran en tensión entre sí. La figura adornada y seductora de la segunda moviliza disposiciones relacionadas con el hedonismo —la evitación del esfuerzo, la preferencia por lo inmediato y lo funcional—.

Por el contrario, la figura sobria, cautelosa y austera de la primera enmarca un habitus ascético —vinculado a la disciplina, la autoformación, está orientado al aprendizaje profundo, consciente y transformador—. Esta alegoría se encuentra vigente en distintos campos sociales y humanos como la educación, la política, las prácticas de la enseñanza, entre otros, y puede explicar las prácticas normativas del orden institucional, no solo desde una pedagogía moral, sino también como procesos de control simbólico y de subjetivaciones de lo educativo.

La figura de Hércules se sitúa ante una encrucijada entre lo inmediato y funcional y, el aprendizaje profundo y transformador, así, la introducción al sistema de créditos en la educación universitaria, y de manera particular, en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, más allá de su predominio mecanicista, debió ser interpretado, analizado y enriquecida por una instancia de elección institucional participativa y democrática. De ahí que su implementación se interprete como una aparente disyuntiva de orden ético y político – pedagógico.

En este campo académico, la opción por una implementación crítica y situada hubiese representado una transformación real de las prácticas pedagógicas y curriculares en la Carrera de Ciencias de la Educación. Por el contrario, la adopción instrumental del sistema de créditos se ha convertido en una limitante sustantiva de la forma como se pudo estructurar, de manera distinta a las prácticas habituales, lo pedagógico y curricular tanto en su dimensión operativa —horas, actividades formativas— como estratégica —flexibilidad curricular, formación teórica práctica, internacionalización, autonomía del estudiante—.

En la línea de esta última narrativa, el artículo busca responder la siguiente cuestión: ¿cómo la implementación de créditos académicos en la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS expresa una tensión ética, política y pedagógica entre una lógica instrumental y una lógica formativa?, para ello el estudio buscó:

- Identificar los fundamentos teóricos, normativos y pedagógicos que orientaron la incorporación del sistema de créditos en la carrera y que sustentan su diseño e implementación.
- Describir las prácticas institucionales y curriculares derivadas del sistema de créditos como expresiones de habitus divergentes, que

configuran modos distintos de comprender el aprendizaje y la práctica docente universitaria.

- Proponer estrategias que permitan reorientar la aplicación del sistema de créditos hacia una perspectiva crítica, integral y coherente con los fines formativos de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Los resultados muestran que la forma como se definió la incorporación del sistema de formación de créditos no representa una transformación real de lo educativo, sino que se constituyó en un proceso que pone de manifiesto una tensión simbólica entre dos racionalidades: por un lado, una lógica instrumental mecanicista y burocrática, que redujo esta experiencia a la conversión de la carga horaria a créditos académicos en el plan de estudios; y, por otro, una lógica formativa transformadora.

Para profundizar en el tema, el presente documento aborda, en su primer acápite, una aproximación teórica-conceptual sobre la formación mediante el sistema de crédito. En el segundo acápite, explica la metodología de investigación utilizada. Posteriormente, el tercer acápite presenta el análisis de los datos e información, que constituyen la base empírica de la discusión que se desarrolla en el cuarto acápite, donde se propone tres vías para mejorar la transición al sistema de créditos en la carrera. El documento concluye con los principales hallazgos de la investigación.

## **El currículum, el plan estudios y el sistema de créditos académicos**

Así como Pródico, en la alegoría de Hércules, coloca al héroe en la encrucijada entre el camino fácil del vicio y el exigente sendero de la virtud, Ángel Díaz Barriga (2014) sitúa a la comunidad académica frente a una elección similar al diseñar planes de estudio y sistemas de créditos. Optar por el primer sendero equivale a concebir el currículum como un mero trámite burocrático, una situación que se ha observado en la transición a créditos académicos en la Carrera de Ciencias de la Educación, donde el proceso se ha mantenido en una tarea formal desvinculada de la práctica real.

Elegir el segundo sendero implica construir una visión compartida que compromete a todos los docentes con la responsabilidad ética e intelectual de transformar el diseño curricular en un proyecto formativo auténtico, asegurando que la asignación de créditos trascienda la asignación numérica

a las Unidades Pedagógicas de Formación (UPF) hacia la práctica en los procesos formativos.

En esa lógica, Díaz Barriga (2014) enfatiza que el gran desafío en la elaboración de los diseños curriculares y su plan de estudios radica en lograr que la visión propuesta sea compartida por el colectivo docente. El objetivo es que los diversos actores de la comunidad académica se sientan identificados con una práctica educativa que trascienda lo habitual. Esto implica que el plan no sea meramente una dimensión formal y burocrática, sino un proyecto educativo en el que todos y cada uno de los miembros de la comunidad académica se sienta comprometido y asuma la responsabilidad por hacer propia esa visión.

El plan de estudios se convierte en el componente que concreta el diseño curricular. Así, en su desarrollo, no solo se articula la idea sobre lo educativo y la práctica concreta en el aula, sino que, más allá de ser un elemento obligatorio de la institución educativa, se constituye en la expresión de la concepción de la tarea formativa que asumen los docentes.

La estructura de los planes de estudio ha estado en permanente debate en el siglo XX, lo que lleva a la definición de diversos componentes según las distintas estructuras curriculares y las formas de organización. De ahí que existan varios modelos de organización de los planes de estudio, entre los que se puede identificar están: el modelo por disciplinas o asignaturas, el modelo por áreas de conocimiento o campos de formación, el modelo por competencias y resultados de aprendizaje, el modelo modular – con mayor aplicación en los cursos de formación posgradual –, y los modelos flexibles y abiertos o por problemas y proyectos, ambos centrados en los estudiantes.

Para Díaz Barriga (2014), la clasificación de estos modelos se reduce solo a dos opciones: la organización por asignaturas o disciplinas y las diversas propuestas de integración de contenido. A excepción del modelo por disciplina y asignaturas, el resto de los modelos se alinearían en esta segunda clasificación, la cual es objeto de polémica en cuanto a los límites que se delinean entre currículo y didáctica.

En términos históricos y políticos, Inés Dussel (2010) explica que la historia del currículo revela que, lejos de ser un texto unívoco, el diseño curricular es, en realidad, el producto de múltiples mediaciones y dimensiones. Las contradicciones y tensiones sociales se manifiestan

también en el currículo, aunque con sus particularidades y características propias. Dussel (2010), al explicar los planteamientos de Herbert Kliebard (1986) respecto al currículo, identifica distintas tradiciones y movimientos disciplinarios, distingue cuatro tradiciones fundamentales: la humanista, la pedagogía centrada en el niño o paidocentrismo, el eficientismo social y el reconstruccionismo social.

A finales del siglo XX e inicios del XXI, surgieron múltiples neologismos en el ámbito educativo. En este escenario, los sistemas de créditos académicos, inspirados en políticas educativas norteamericanas y, principalmente europeas, comenzaron a implementarse en la educación universitaria. Las primeras huellas de su aplicación en América Latina se registran entre los años 1970 y 1990, por ejemplo: México en 1970 y Venezuela en 1976.

Beneitone, Esquetini, González, Marty Maletá, Siufi y Wagenaar, R. (2007), explican que, en el año 2000, el Proyecto Tuning nació en Europa como una iniciativa impulsada por las universidades en el marco de la Declaración de Bolonia de 1999. Su expansión a América Latina resultó de la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Educación Superior entre Europa, América Latina y el Caribe (UEALC) en octubre de 2002.

En esta misma línea de tiempo, el Proyecto Tuning América Latina se lanzó en 2004, también, concebido como una iniciativa de las universidades. Según explican González, Wagenaar y Beneitone (2004, p. 152), el proyecto Tuning-América Latina (2004-2006) surgió en un contexto de intensa reflexión sobre la educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta ese momento, Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas que, desde el año 2001, llevaban a cabo un intenso trabajo dirigido a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde esta perspectiva de Duseel (1997), el modelo definido por el Proyecto Tuning América Latina y el Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) que se estableció en Porto Alegre, Brasil, en el año 2012, se concibe como un híbrido de dos de las tradiciones expuestas por Kliebard. Por un lado, se relaciona con la pedagogía centrada en el niño o paidocentrismo. Por analogía, su enfoque puede comprenderse como *Ad studentem* versus una expresión que, en el contexto educativo, evoca una pedagogía que centra la atención en los estudiantes y que los procesos de enseñanza deben estar adaptados a sus necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

Por otro lado, la otra tradición con la que se relaciona es el eficientismo social. Esto se debe a que el Proyecto Tuning busca un sistema formativo que se ajuste a las demandas del mercado laboral, la empresa y la industria. Su énfasis en la estandarización de los créditos académicos y la alineación con políticas de educación universitaria hacia la internacionalización se acoge precisamente a esta lógica.

Este modelo fue adoptado por el Sistema de la Universidad Boliviana en 2023. Sin embargo, su concepción ya se encontraba en la Guía para la Transformación e Innovación Curricular de Carrera y Programas de la UMSS (2021). Los procedimientos para su implementación en la UMSS se reglamentaron recientemente en 2023, y la Carrera de Ciencias de la Educación inició su aplicación en 2024, respaldada principalmente por los acuerdos CA-HCU N.º 05/2024 y el Acuerdo Académico 15/2023.

En la línea, los acápites siguientes invitan a reflexionar sobre la construcción de planes de estudios bajo la lógica de los créditos académicos.

### ***Una perspectiva genealógica del sistema de créditos***

La aplicación de los sistemas de créditos académico en América Latina, particularmente en Bolivia, no son recientes; no obstante, para José Manuel Restrepo (2005) la preocupación por la estandarización, comparabilidad y flexibilidad en los sistemas de educación universitaria, la reflexión sobre los créditos y su implementación ha propiciado un “enriquecimiento del concepto de crédito académico sobre el que vale la pena profundizar” (Restrepo, 2005, p. 131). Esto refuerza la importancia de un estudio continuo sobre su aplicación y los beneficios que puede aportar a la educación universitaria en la región, sobre todo en Bolivia y de manera específica en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, considerando que su transición al sistema de créditos se ha convertido en una experiencia piloto que puede servir de modelo para otras unidades académicas.

El Proceso de Bolonia, iniciado en Europa en 1999, representa un hito en la consolidación de un sistema de créditos estandarizado a nivel supranacional. José Joaquín Brunner (2008) destaca que este proceso ha trascendido a otros continentes, teniendo como objetivo principal garantizar la claridad y comparabilidad de los títulos de educación universitaria. Respecto a este punto, Terence Mitchell (2015), explica que la Declaración de Bolonia permite comprender como en Europa se busca la adopción de un sistema de titulación

de fácil lectura y que, además, sea comparable, dado que en sus inicios “los títulos universitarios en Europa no eran fáciles de leer y, desde luego, no eran compatibles...” (Mitchell, 2015, p. 126). La introducción del ECTS y la Declaración de Bolonia, como manifiesta Restrepo (2005), constituye la experiencia más significativa para lograr estos propósitos, facilitando la movilidad, la vinculación y la integración entre las universidades europeas y en la actualidad ha alcanzado también a universidades latinoamericanas. Este sistema se convirtió en un modelo internacional, a tal punto que la UNESCO ha invitado a los países a “resaltar el papel de los créditos como instrumentos de incremento en la calidad del sistema de educación superior” (Restrepo, 2005, p. 131).

El concepto de crédito ha evolucionado desde una medida de tiempo de instrucción presencial hacia una que valora el trabajo del estudiante, incluyendo horas de formación presencial y actividades de aprendizaje autónomo. Esta redefinición es crucial, debido a que el crédito, según la perspectiva de Vidal Ledo y Miralles Aguilera (2014), se interpreta como la medida del tiempo estimado que el estudiante dedica a las labores de formación académica universitaria en pregrado o posgrado, entendiendo que el cálculo de conversión a crédito es fundamentalmente aritmético.

El proceso de Bolonia genera lo que Brunner (2008) denomina “ecos de Bolonia” en otras regiones, incluida América Latina. Sin embargo, es preciso indicar que Brunner también enfatiza que la construcción de un Espacio Común de Educación Superior en el contexto latinoamericano, tal como acontece en Europa, se considera una dimensión utópica debido a las profundas diferencias estructurales, políticas y socioeconómicas en la región. Estas diferencias incluyen el legado colonial de sus universidades y la dificultad para replicar el ECTS, dado que la “situación social, política y económica del territorio, la estructura rígida de las enseñanzas y los propios sistemas” (Brunner, 2008, p. 119) se convierten en una limitante particular. Desde esta perspectiva, a pesar de la inviabilidad de una réplica directa, las posibilidades de generar “ecos de Bolonia” al espacio común latinoamericano han sido impulsadas por diversas iniciativas. Desde 1991 hasta 2007, a través de declaraciones intergubernamentales, encuentros de rectores y proyectos de colaboración entre universidades de América Latina y la Unión Europea, se manifestaron para avanzar en la creación de dicho espacio.

Un ejemplo es el Proyecto Tuning América Latina, lanzado en 2004 como una iniciativa de las universidades, al igual que en el proyecto europeo, busca iniciar un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación universitaria, favoreciendo el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia. (Brunner, 2008; González, Wagenaar y Beneitone, 2004; Aboites, 2010). Su objetivo principal es “identificar puntos de referencia común en diferentes áreas del conocimiento” (González, Wagenaar y Beneitone, 2004, p. 151) para facilitar el reconocimiento de las titulaciones en la región y con otras partes del mundo.

Hugo Aboites (2010) explica que la implementación de este modelo está también sujeta a críticas. Se argumenta que, al replicar un modelo europeo y adaptarlo a la región, presenta implicaciones que se alejan de la “... diversidad cultural, social y política de los países latinoamericanos” (Aboites 2010, p. 122). Principalmente, por su visión empresarial y el mantenimiento de la tesis de un pensamiento único, o la homogeneización de las competencias consideradas válidas “universalmente”.

Esta aproximación de estandarización y la búsqueda de un lenguaje común para la educación universitaria, instrumentalizado a través del concepto de créditos, se han consolidado como una tendencia global que aún es precaria en Bolivia.

### ***El sistema de créditos académicos en América Latina y Bolivia***

La internacionalización de la educación universitaria y la movilidad estudiantil en América Latina comenzaron a delinearse a principios de la década de 1970, como es el caso de México y Venezuela y en 1976 en Costa Rica. Sin embargo, fue con la declaración de Bolonia de 1999 y el establecimiento de ECTS que esta iniciativa se consolidó como una tendencia en las universidades latinoamericanas. En este apartado, sin desconocer el impulso significativo que representó la creación de un espacio común para la educación superior de la Unión Europea, se analiza la incorporación de los créditos académicos en los planes de estudio de América Latina y de Bolivia.

Si bien la implementación de este sistema ofrece diversos beneficios como la flexibilidad curricular, la movilidad estudiantil, la promoción de un modelo pedagógico y didáctico centrado en el estudiante, también conlleva desafíos que persisten. Entre estos se encuentran la resistencia al cambio,

la heterogeneidad regional, el valor del crédito, así como el manejo de la carga de trabajo docente, el seguimiento a las formas de trabajo autónomo de los estudiantes, los sistemas de información y la variabilidad de la calidad educativa en las universidades de la región. Brunner (2008) sostiene que las diferencias históricas, económicas, sociales y culturales de la región hacen inviable una réplica directa del modelo de Bolonia, en sus palabras, “la influencia del proceso de Bolonia, la construcción de un espacio común de educación superior en América Latina, análogo al europeo, se ha calificado como una dimensión inalcanzable” (Brunner, 2008, p. 119).

Desde una postura crítica, Aboites (2010) argumenta que el Proyecto Tuning América Latina abre la puerta a una mayor influencia empresarial y fragmenta la formación profesional universitaria. A pesar de estas controversias, el Tuning ha sensibilizado a la comunidad académica hacia una tendencia modernizadora, destacando la importancia de los créditos académicos como respuesta al conjunto de ideas, prácticas y políticas orientadas a los procesos de unificación y universalización de la educación universitaria.

En este contexto, surge el Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR), este sistema “propone un valor del crédito basado en las horas de trabajo total del estudiante, incluyendo tanto las horas presenciales como las no presenciales” (Echeverry y Mendoza, 2014, p. 57). Según Ledo y Aguilera (2014), el CLAR es un instrumento eficaz para la flexibilización curricular. Permitiendo dosificar los planes de estudios, compararlos y homologarlos con diversas universidades tanto nacionales como internacionales, su objetivo está orientado a crear una nueva cultura académica que implica, no solo, transformaciones curriculares que trasciendan los trámites burocráticos. Esto implica cambios en las concepciones de la práctica pedagógica, tanto en los roles de docentes como de estudiantes, así como en la misma administración y gestión de las instituciones universitarias para que este sistema se concrete en el nivel microcurricular de formación.

Un resultado del CLAR es la homogeneización lograda en América Latina, no solo del concepto de crédito, sino también del valor asignado al trabajo estudiantil. Para el CLAR, un crédito es la unidad de medida que representa el trabajo académico necesario para que un estudiante alcance los resultados de aprendizaje. Así, cada crédito equivale a un rango entre 25 y 30 horas totales de trabajo, lo cual incluye las horas en el aula como trabajo autónomo.

La siguiente tabla muestra una aproximación a los sistemas de créditos de 9 países de América Latina y 4 de Centroamérica, algunos próximos al CLAR y otros distantes de esa propuesta.

**Tabla 1**

*Comparación de los créditos en países de América Latina y Centroamérica*

<b>País</b>	<b>Horas de Trabajo Total del Estudiante, según créditos</b>	<b>Créditos Licenciatura/ Grado</b>	<b>Duración en años</b>	<b>Organismo Regulador Principal</b>	<b>Observación</b>
Argentina	25 horas	Mínimo 240, 60 créditos anuales.	Mínimo 4 años de estudio.	CIN, SPU	Cuentan con el Sistema Argentino de Créditos Académicos (SACAU) creado en 2023.
Chile	Entre 24 y 31 horas	60 créditos por año académico completo.	5 años	CRUCH	Cuenta con Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile).
Colombia	48 horas	128-180 créditos, 16 créditos por semestre y 32 por año.	Variable (semestre de 16 y de 8 semanas) equivalente de 4 a 5 años	MEN	Documento normativo, decreto 1330 de 2019,
Costa Rica	45 horas	150-180 créditos. 16 créditos por semestre y 36 créditos por año.	5 años	CONARE	Cuenta con el Convenio para unificar la definición de crédito en Educación Superior.
Cuba	30 horas	240 créditos. 60 créditos anuales y 30 semestrales.	4 años	MES	Sistema centralizado; créditos por actividades complementarias e idiomas.

Ecuador	25 horas	Varía entre 210 y 240, 29 y 32 créditos semestre, 58 créditos al año.	4 años	CES, SE-NESCYT	Cuenta con un sistema de créditos articulados.
El Salvador	25 horas	240 créditos, 60 créditos anuales y 30 créditos por semestre.	5 años	ME	Transición de UV a créditos.
México	50 horas	300 créditos,	Variable	ANUIES, SEP	Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA)
Nicaragua	45 horas (crédito centroamericano);	150-200 créditos	4-6 años	CSUCA	Influencia regional; variaciones institucionales en equivalencia horaria; créditos
Perú	16 horas para teóricas, 32 para prácticas	160 créditos	5 años	SUNEDU	El sistema de créditos académicos está regulado por la Ley Universitaria (Ley Nro. 30220).
Uruguay	15 horas	320 - 360, 400/480 - 450/540 crédito variado según los años	4 - 5 años	CNE	Régimen de créditos
Venezuela	48 horas	128 a 180 créditos	4 - 5 años	CNU	El sistema de créditos responde a los lineamientos de la Comisión Nacional de Currículo (CNC)

Bolivia	30 horas (CEUB), 45 horas (algunas universidades, 40 horas en posgrado)	Mínimo 240, 60 créditos anuales, equivalentes a 1500 horas.	4-5 años	CEUB, ME	No existe sistema nacional unificado.
---------	---	---	----------	----------	---------------------------------------

**Nota:** Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), Ministerio de Educación Nacional (MEN), Consejo Nacional de Rectores (CONARE), Ministerio de Educación Superior (MES), Consejo de Educación Superior (CES), Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), Ministerio de Educación (ME), Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, (CEUB), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Secretaría de Educación Pública (SEP), Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), Comisión Nacional de Enseñanza (CNE), Consejo Nacional de Universidades (CNU).

**Fuente:** Elaboración propia.

En la región, como se evidencia en la tabla comparativa, a pesar de los esfuerzos de los países participantes del CLAR, persisten diversos modelos para cuantificar la carga de trabajo estudiantil y regular la duración de las titulaciones a través del sistema de créditos.

Este sistema aspira a convertirse en el marco común para asignar créditos en las carreras universitarias de América Latina. Su lógica se alinea con el enfoque pedagógico de formación centrada en el estudiante. En este marco, el rol del docente se transforma en el de un organizador y directivo de las experiencias formativas. El crédito académico, en esta perspectiva, es la unidad de medida del trabajo total del estudiante, incluyendo horas de docencia y estudio autónomo, y cuantifica los resultados de aprendizaje en cada asignatura, aunque no es una medida directa de la calidad educativa.

En Bolivia, la implementación de la formación por créditos se inicia aproximadamente en los años 80, aplicándose principalmente en la formación posgradual, donde la regla común es de 40 horas por un crédito

en los programas formativos. Para la formación de grado, el modelo educativo del Sistema de la Universidad Boliviana, aprobado mediante Resolución Nro. 08/2023 en la III Conferencia Nacional Ordinaria de Universidades (celebrada en Cochabamba el 27 y 28 de julio de 2023), se adscribe al CLAR. Según el CEUB (2023), el Sistema de Créditos Académicos de la Universidad Boliviana constituye el marco normativo que valora el esfuerzo real del estudiante dentro de un esquema de formación flexible, facilitando la movilidad y transferencia académica tanto a nivel nacional como internacional. En este sistema, el crédito funciona como la unidad de evaluación del trabajo académico necesario para cumplir los objetivos de cada programa de estudios, concediéndose al aprobar cada asignatura que integra los planes de estudio de las carreras.

La Guía para la Transformación e Innovación Curricular de Carrera y Programas de la UMSS (2021) establece que los diseños curriculares y planes de estudio de las Carreras y Programas deben especificar el número de créditos académicos asignados a cada unidad de formación, calculados conforme a la normativa universitaria de la UMSS y del Sistema de la Universidad Boliviana (SUB).

Lo expuesto hasta este punto revela que la trayectoria de los créditos académicos, desde su gradual adopción en América Latina hasta su reciente formalización en el sistema universitario boliviano (incluida la UMSS) y la apresurada experiencia de su transición en la Carrera de Ciencias de la Educación, presenta un panorama complejo de desafíos. La heterogeneidad e inconsistencia en la asignación de créditos, las percepciones de docentes y estudiantes, como se ha observado en el caso de la carrera de educación, subrayan la necesidad de un análisis riguroso de su implementación. Una primera aproximación a esta compleja realidad se presenta en el acápite cuatro de este documento, en tanto, en el acápite tres se detallan los apuntes metodológicos de la investigación que sustentan este estudio.

## **Apuntes metodológicos**

La representación metafórica de Hércules, la elección entre Arete y Kakia no solo manifiesta una disyuntiva moral, sino también la necesidad de trazar un camino hacia una decisión informada. El proceso que el héroe emprendió para discernir entre la virtud y el vicio implica un recorrido que integra la evidencia empírica con la reflexión sobre las vivencias. Esta aproximación,

metafóricamente, ilustra la búsqueda de una metodología de investigación que garantice un análisis objetivo de la transición al sistema de créditos académicos en la carrera de educación.

Este estudio se inscribe en un diseño longitudinal y adopta un enfoque mixto —cuantitativo y cualitativo—, en el que los datos cuantitativos recabados orientan y matizan el análisis cualitativo. En la fase cuantitativa se recogieron percepciones de docentes y estudiantes mediante dos cuestionarios descriptivos —uno para cada grupo—, estructurados en bloques temáticos y escalas Likert de 1 (total desacuerdo) a 5 (total acuerdo). Estos instrumentos permitieron cuantificar las opiniones sobre el Acuerdo Técnico 15/2023, que establece la conversión —y norma su uso— de la carga horaria al sistema de créditos académicos en dicha carrera.

Según las estadísticas de la Facultad, en la gestión 1/2025 la Carrera de Ciencias de la Educación cuenta con 1260 estudiantes —971 mujeres y 289 varones— y un plantel docente de 40 personas —32 varones y 8 mujeres— (Facultad de Humanidades, Universidad Mayor de San Simón, UTI Facultativa, recuperado el 4 de julio de 2025, de <https://www.hum.umss.edu.bo/estadisticas/>). De la población total, respondieron de forma voluntaria 231 estudiantes —el cuestionario se aplicó únicamente a estudiantes de sexto a noveno semestre— y 24 docentes. Al no haberse empleado un muestreo probabilístico, esta participación voluntaria aporta, desde una perspectiva cualitativa, indicios sobre las voces presentes, los silencios y ausencias que resulta necesario explorar en profundidad. Antes de desarrollar la metodología de investigación empleada, resulta necesario aclarar lo siguiente:

En cuanto a la participación docente, al tratarse de una muestra voluntaria, es probable que quienes respondieron estén particularmente interesados en comprender de qué modo el sistema de créditos puede transformar las experiencias formativas de la carrera. Sus percepciones y los primeros resultados del estudio no reflejan necesariamente la opinión de aquellos docentes que optaron por no participar. Las razones de esa no respuesta pueden ser diversas —desinterés, escepticismo o falta de conexión con el tema—. Por ello, esos silencios, las voces ausentes del cuestionario, podrían aportar matrices críticas que faciliten la comprensión de sus percepciones sobre el sistema de créditos.

Respecto a la respuesta estudiantil, conviene considerar la heterogeneidad de los perfiles participantes —varones y mujeres de sexto a noveno semestre— cuya motivación para responder pudo deberse tanto a haber experimentado cambios en sus prácticas de aprendizaje como a no haberlos percibido. Las percepciones recogidas permiten identificar narrativas sobre la transición al sistema de créditos académicos, abarcando la carga horaria de trabajo dentro y fuera del aula, la autonomía en el aprendizaje, la internacionalización y las transformaciones en la práctica docente. No obstante, al igual que en el caso docente, permanecen diversas voces ausentes cuya inclusión enriquecería la comprensión del sistema de créditos más allá de su dimensión administrativa.

El abordaje metodológico se articuló en tres fases principales. En la etapa cuantitativa, se procesaron las respuestas de los cuestionarios mediante estadísticas descriptivas de frecuencias y análisis de tendencias longitudinales, complementadas con clustering jerárquico. Siguiendo a Gauthier (2023), las secuencias de respuesta similares se agruparon para generar trayectorias homogéneas. Para ello se calcularon las distancias euclídeas —separación entre dos puntos de vista o entre respuestas— que, al aplicarse un criterio de agrupamiento jerárquico, se redujo la complejidad de los datos a un dendrograma, un “diagrama que representa las relaciones de similitud entre las respuestas de un grupo de individuos” (Gauthier, 2023, p. 56). A continuación, la tabla 2 presenta de manera clara los agrupamientos jerárquicos correspondientes tanto a docentes como a estudiantes.

**Tabla 2**

*Agrupamiento de las percepciones de docentes y estudias*

<b>Población</b>	<b>Número de respuestas</b>	<b>Agrupamiento</b>
Docentes	23	Perfiles de percepción Críticos constructivos Escépticos reticentes Defensores entusiastas Transición al sistema de créditos No lleva a cabo cambios Ajustes tipo 1 y 2 Solamente en el plan global Sugerencias Crítica al proceso Necesidad de capacitación Clarificación conceptual
Estudiantes	231	Perfiles de percepción Sin conocimiento (SC) Informado y no satisfecho (INS) Informado y satisfecho (IS) Transición al sistema de créditos Familiaridad y consistencia institucional Formación y claridad conceptual Procedimientos logísticos y soporte de material Valoración global de la transición Sugerencias De mejora Información Aplicación en la práctica

**Nota:** La Tabla muestra el tamaño de la muestra y los perfiles de percepción obtenidos para dos grupos: docentes (n = 23) y estudiantes (n = 231)  
**Fuente:** Elaboración propia.

En la fase cualitativa, y de acuerdo con Piovani (2007), se recurrió al análisis de contenido como técnica para interpretar textos —ya sean escritos u orales—. Con este propósito, se elaboró una matriz de análisis que permitió descomponer y clasificar de forma crítica los siguientes documentos: la Resolución 019/23, el Acuerdo CA-HCU N.º 05/2024, el Acuerdo Académico 15/2023, del 16 de noviembre de 2023; y el Reglamento del Sistema de Créditos Académicos de la UMSS. Asimismo, se llevó a cabo un análisis de contenido semántico cuyo objetivo fue “estudiar las relaciones entre los temas tratados en un texto; para ello se definen estructuras significativas de relación y se registran todas las ocurrencias que las cumplan” (Piovani, 2007, p. 292). La Tabla 3 presenta los ejes de análisis utilizados en el estudio de contenido.

**Tabla 3**

*Matriz para el análisis de contenido*

<b>Eje de análisis</b>	<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Descripción</b>
1. Fundamento y alcance	Objetivos	OBJ	Propósitos declarados del Acuerdo (por qué se realiza la conversión, metas formativas y administrativas).
	Alcance	ALC	Ámbito de aplicación (carreras, niveles, tipos de asignaturas) y exclusiones.
2. Definiciones clave	Crédito académico	DEF_CR	Descripción precisa de “crédito”, equivalencias horarias y criterios para su cálculo.
	Tipos de hora	DEF_HR	Diferenciación entre horas de teoría, práctica, autónomas y tutoría.
3. Metodología de conversión	Fórmula de conversión	MET_FC	Procedimiento matemático empleado (p. ej. 1 crédito = 30 horas) y pasos del cálculo.
	Tablas de equivalencia	MET_TAB	Tablas y ejemplos numéricos que ilustran la conversión de cargas horarias a créditos.

4. Coherencia normativa	Armonización con reglamentos	COH_ NOR	Vínculos y adaptaciones al Estatuto Universitario, reglamentos de planes de estudio y normativas ministeriales.
	Conflictos y lagunas	COH_ LAG	Áreas donde el Acuerdo omite o contradice disposiciones previas (por ejemplo, créditos de posgrado).
5. Potencial impacto pedagógico	Enfoque en competencias	PED_ COM	Grado en que el sistema de créditos está alineado con el enfoque por competencias (Tuning América Latina).
	Implicaciones para la docencia	PED_ DOC	Cambios previstos en diseño curricular, metodologías de enseñanza y evaluación formativa.

**Nota:** La tabla describe los cinco ejes de análisis utilizados en el estudio de contenido. Cada eje se desglosa en categorías específicas junto con su código y una breve descripción.

**Fuente:** Elaboración propia

La tercera fase consistió en llevar a cabo un análisis estadístico de consistencia en la asignación de los créditos de las UPF en la carrera, para ello se realizó el análisis de la magnitud de error utilizando la siguiente fórmula,  $\Delta\% = (R - R_0) / R_0 \times 100$  aplicando un umbral de  $\pm 10\%$ . Esta fórmula se interpreta de la siguiente manera:  $\Delta\%$  representa la desviación porcentual de la proporción de horas dedicadas por crédito en una UPF con respecto a un estándar ideal establecido. Este valor indica la magnitud de la diferencia, expresada en términos porcentuales. Por otro lado, R se refiere a la proporción (o ratio) de horas de trabajo por crédito que se ha calculado para una UPF específica. Esto implica el total de horas de trabajo —tanto presenciales como autónomas— efectivamente asignadas por cada crédito a una UPF,  $R_0$  representa el valor de referencia o estándar ideal para la proporción de horas por crédito y el umbral de  $\pm 10\%$  designa el margen de tolerancia o la “aceptabilidad” en torno al estándar de 30 horas por crédito.

Realizando una lectura integral de estas fases, las mismas permitieron segmentar las percepciones de docentes y estudiantes según sus patrones de respuesta, simplificando la complejidad de los datos en perfiles claros representados en dendrogramas. Por otra parte, permitió profundizar en las dinámicas textuales y los significados subyacentes del propio acuerdo con

relación al procedimiento y la forma como se asignan los créditos a las UPF. En los apartados siguientes se explica con mayor detalle esta afirmación.

### **Principales hallazgos relacionados con la implementación del sistema de créditos en la carrera de Educación**

Comparando los resultados de este estudio con el relato de Hércules, transitar el camino más cómodo y simple, o el que exige ir más allá de la lógica administrativa, evidencia que en la carrera de educación se ha optado por el cumplimiento de lo burocrático, reduciendo la propuesta del sistema de créditos a un cambio escrito en papel. En algún momento, como Hércules, seguro que quienes impulsaron esta iniciativa se encontraban en una encrucijada: ¿conviene la promesa de ser una experiencia piloto en la implementación del sistema de créditos o conviene una experiencia innovadora que cambie las lógicas formativas en ciencias de la educación, que oriente una educación de calidad y la verdadera virtud académica? La respuesta a esta interrogante se devela en los siguientes acápite.

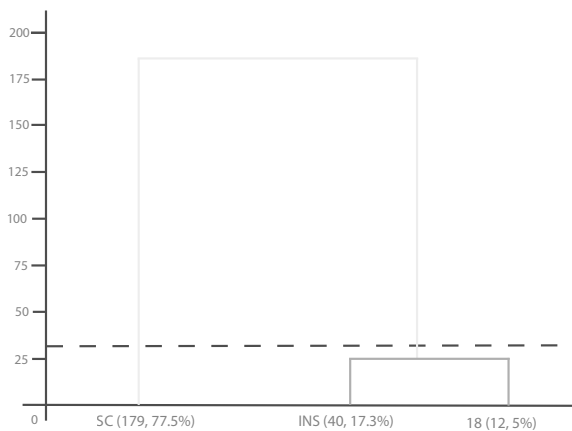
#### ***Distancia entre las percepciones de docentes y estudiantes***

La carrera de educación implementa el sistema de créditos académicos conforme al Acuerdo Técnico 15/2023, que se apoya en el Reglamento de Sistemas de Crédito de la UMSS (Resolución del Consejo Universitario N.º 019/2023) y adopta las orientaciones del Proyecto Tuning, al cual se adscribe desde 2020. Dicho Acuerdo Técnico enfatiza la necesidad de equilibrar el tiempo y la carga de trabajo del estudiante, así como de organizar de manera realista las actividades de aprendizaje en el currículo, para evitar prolongaciones de la titulación o repeticiones innecesarias (Universidad Mayor de San Simón, Dirección de Planificación Académica, 2023, p. 1). En relación con esta afirmación, se exponen los hallazgos encontrados.

Como se observa en la Figura 1, el análisis jerárquico de las respuestas de 231 estudiantes identificó tres perfiles que permiten explorar su grado de conocimiento respecto a la implementación del sistema de créditos académicos en la carrera: Sin conocimiento (SC, 77,5 %), informado y no satisfecho (INS, 17,3 %), informado y satisfecho (IS, 5,2 %). La preponderancia del perfil SC revela que la mayoría de los estudiantes desconocen esta implementación, lo que sugiere una brecha informativa inicial de gran magnitud.

### Figura 1

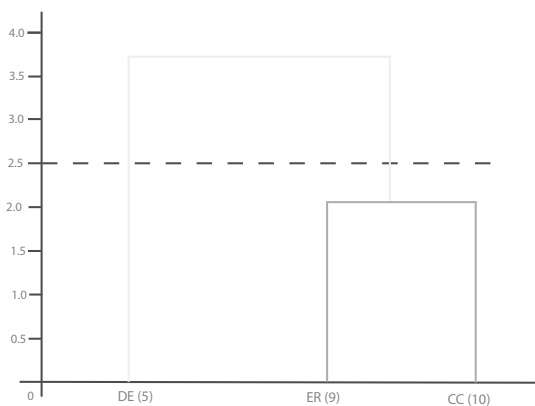
Perfiles de los estudiantes según sus repuestas



Fuente: Elaboración propia

### Figura 2

Perfiles de los docentes según sus repuestas



Fuente: Elaboración propia

En el dendrograma, los subgrupos INS e IS se agrupan a baja distancia, lo que indica que, pese a discrepar en satisfacción, comparten una proximidad cuantitativa suficiente para considerarlos un único clúster de “estudiantes informados” (INS + IS = 22.5%). Un escalón posterior —por encima de la distancia de corte de 30 unidades— se incorpora el perfil SC, poniendo de manifiesto a los estudiantes que carecen de información sobre la implementación del sistema de créditos en la Carrera. De este modo, la estructura del árbol jerárquico confirma la existencia de dos segmentos: un conjunto minoritario de alumnos informados (tanto satisfechos como insatisfechos) y un amplio segmento de estudiantes ajenos a este cambio, que según el acuerdo académico se implementó a partir de la gestión 1/2024.

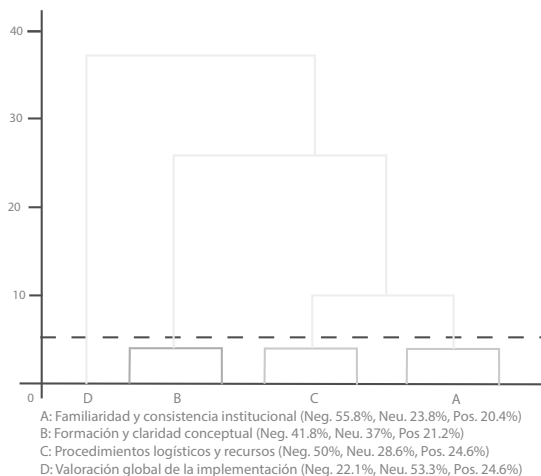
En la Figura 2 se distinguen tres perfiles de docentes frente a la conversión horas-crédito. Los Defensores Entusiastas (DE) que aceptan de manera positiva este cambio valoran sus beneficios para la organización curricular y reconocen mejoras en la planificación académica. Por su parte, los Escépticos Reticentes (ER) adoptan una postura cautelosa: aunque no rechazan el sistema de créditos académicos, expresan dudas sobre los procedimientos de conversión y requieren mayor claridad en los procesos seguidos para su implementación y, los Críticos Constructivos (CC) quienes cuestionan la forma como se aplicó la fórmula empleada en la conversión de las horas académicas, a horas reloj y créditos académicos; así mismo, advierten vacíos en la difusión y la capacitación institucional necesarias para garantizar una implementación eficaz de este sistema en la carrera.

El dendrograma muestra que los DE conforman un grupo diferenciado: sus respuestas se agrupan con alta cohesión y se separan claramente de los grupos ER y CC. Esta separación—por encima del umbral de 2,5—evidencia, al igual que en los perfiles de los estudiantes, dos realidades que de alguna manera pueden ser complementarias: por un lado, un grupo reducido (5 docentes) que han interiorizado plenamente los beneficios del sistema de créditos; por otro, un bloque mayoritario (19 docentes), a pesar de sus matices de escepticismo y crítica, coinciden en percibir una familiarización práctica insuficiente y en cuestionar tanto las modalidades de aplicación del acuerdo académico en la asignación de los créditos a las UPF así, como las experiencias de implementación en la carrera.

Las figuras 3 y 4 se aproximan a las percepciones que tienen docentes y estudiantes de esta transición al sistema de créditos académicos.

### Figura 3

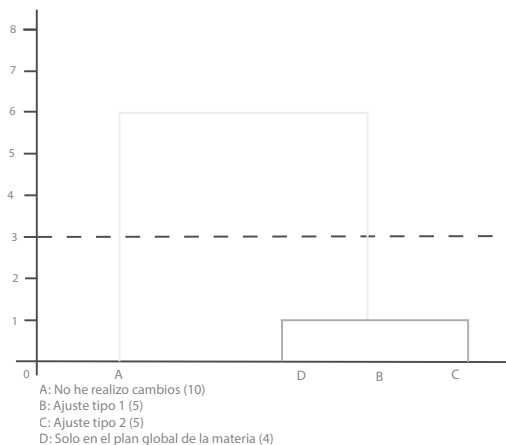
Percepciones de los estudiantes respecto a los créditos académicos



Fuente: Elaboración propia

### Figura 4

Percepciones de los docentes respecto a los créditos académicos



Fuente: Elaboración propia

Tanto la percepción estudiantil como la docente se organizan en cuatro clústeres. En el dendrograma de la Figura 3, el análisis jerárquico revela una partición equilibrada en cuatro conglomerados, seleccionados para maximizar la homogeneidad interna sin desvirtuar la claridad interpretativa, por ello, distancias inferiores a 6 agrupan categorías con perfiles casi idénticos, mientras que valores superiores muestran heterogeneidad excesiva. La posición aislada de la valoración global (Grupo D) confirma su carácter integrador y reflexivo, al recoger matices de todos los ítems sin ajustarse plenamente a ninguno de los otros clústeres.

En el Grupo A, que agrupa la familiaridad con el Acuerdo Técnico y la consistencia en la asignación de créditos, muestra que más del 55 % de las respuestas son negativas, mientras que las valoraciones neutrales y positivas se aproximan al 25 %. Su fusión en el nivel más bajo del dendrograma evidencia una percepción compartida de desconocimiento o desacuerdo institucional. El Grupo B, compuesto por la capacitación recibida para comprender la conversión horas-crédito y la claridad en la definición de crédito, se sitúa cerca de la línea de corte: un 41,8 % de respuestas negativas frente a un 37 % de neutrales y un 21 % de positivas. Esto indica que, aunque los recursos de socialización del sistema han generado un conocimiento intermedio, aún resultan insuficientes para disipar dudas.

En el Grupo C confluyen la coherencia de la fórmula de conversión y la disponibilidad de recursos técnicos y materiales, con aproximadamente un 50 % de respuestas negativas y niveles similares de neutralidad. Este perfil refleja inquietudes operativas tanto sobre la metodología de cálculo como sobre los apoyos organizativos y logísticos implementados. Y el cuarto grupo, el D, que corresponde a la valoración global de la transición, muestra un perfil menos polarizado (22,1 % negativo, 53,3 % neutral y 24,6 % positivo) y aparece aislado en el dendrograma. Su posición sugiere que los mecanismos de difusión fueron percibidos como insuficientes, y que esta valoración integrada podría funcionar como indicador sintético para monitorear el impacto real de la adopción del sistema de créditos. La aplicación periódica de este indicador permitirá detectar a tiempo resistencias o problemas emergentes y enriquecer el proceso de mejora continua, flexibilidad curricular, entre otras virtudes que se pueden atribuir a la implementación del sistema de créditos académicos en la carrera.

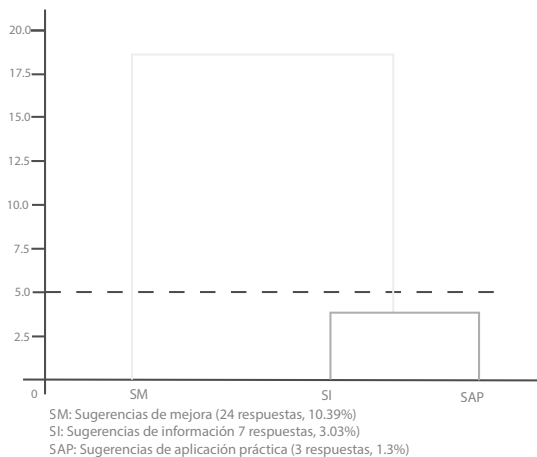
Los porcentajes acumulados de respuestas neutrales ofrecen una pista clave para evaluar si, para estudiantes y docentes, las modalidades formativas, los cambios curriculares y la adopción del sistema de créditos resultan realmente significativos. Al comparar con la Figura 4, observamos cómo se distribuyen las percepciones de 24 docentes ante la transición al sistema de créditos representadas en un dendrograma de cuatro categorías de respuesta: A (“No he llevado a cabo cambios”, 10 casos), B (“Ajuste a clases tipo 1”, 5 casos), C (“Ajuste a clases tipo 2”, 5 casos) y D (“Solo en el plan global de la materia”, 4 casos). La escala de distancia (0–6 unidades) indica que fusiones a menor altura equivalen a mayor similitud; la línea de corte punteada en 3 unidades determina los cuatro clústeres señalados.

El grupo A revela que casi la mitad de los docentes no modificó su práctica pedagógica pese al cambio normativo, lo que sugiere barreras organizativas o formativas que limitan la implementación de este sistema. Los grupos B y C muestran dos niveles de ajuste: un compromiso inicial e impreciso en B (redistribución general de horas sin desglose porcentual) y un replanteo más riguroso en C (reparto detallado, p. ej., 40 % teórico, 40 % práctico, 20 % autónomo). Por último, el grupo D expone una adaptación meramente documental, donde el crédito figura en el plan de estudios, pero no altera la dinámica formativa real en sus unidades pedagógicas de formación. Estos perfiles cualitativos orientan intervenciones diferenciadas de docentes ante la transición al sistema de créditos, identificando claramente un grupo mayoritario de inacción, dos de ajuste progresivo y un perfil de adaptación meramente burocrática.

Para concluir este apartado, se recogen las sugerencias planteadas por estudiantes y docentes. Los porcentajes y el número de respuestas varían según la muestra voluntaria que contestó el cuestionario, ya que no todos aportaron comentarios de forma abierta. Las figuras 5 y 6 ilustran estas propuestas.

## Figura 5

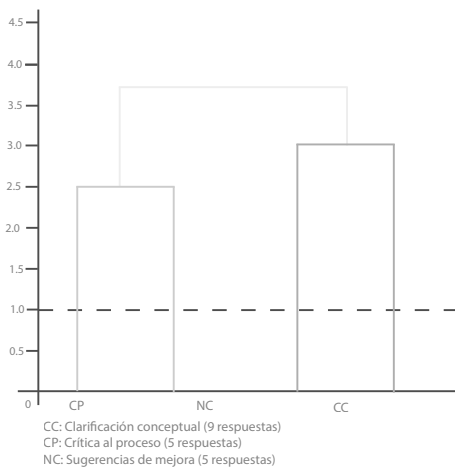
### *Sugerencias de los estudiantes*



**Fuente:** Elaboración propia

## Figura 6

### *Sugerencia de los docentes*



**Fuente:** Elaboración propia

La Figura 5 distingue tres categorías de sugerencias: Sugerencias de Información (SI), Sugerencias de Aplicación Práctica (SAP) y Sugerencias de Mejora (SM). SI y SAP se agrupan en el nivel más bajo del dendrograma, lo que indica que ambas responden al mismo objetivo: reforzar la claridad de la documentación y ofrecer ejemplos concretos para facilitar la comprensión y el uso efectivo del sistema de créditos. Por su parte, SM forma un clúster separado, incorporándose al resto solo a una distancia mucho mayor. Esto revela que las propuestas de optimización de funcionalidades y perfeccionamiento de procesos configuran un perfil temático distinto, centrado en la necesidad de que las experiencias formativas trasciendan los enunciados escritos y se materialicen en el aula. En conjunto, la estructura jerárquica no solo confirma la coherencia interna de cada categoría, sino que señala la conveniencia de abordar de forma diferenciada las preocupaciones informativas, prácticas y de mejora.

La Figura 6 revela tres perfiles docentes en sus sugerencias sobre la implementación del sistema de créditos. El grupo CP (5 respuestas) adopta una percepción predominantemente crítica, calificando el cambio como “impuesto”, “burocrático” y “meramente teórico”, lo que evidencia la brecha entre el diseño formal y su aplicación en el aula. A continuación, el grupo NC (5 respuestas) enfatiza la necesidad de capacitación estratégica: aunque coincide en diagnosticar la implementación como incompleta, su enfoque es constructivo al solicitar formación técnica y pedagógica que garantice una transición efectiva.

El tercer clúster, CC (9 respuestas), mantiene un registro más neutral, centrado en la clarificación conceptual del crédito académico. Este grupo de docentes señala vacíos en la definición del concepto y en su utilidad para la planificación curricular. Estos tres perfiles—crítico, formativo y conceptual—ofrecen un mapa de prioridades docentes que debe guiar las siguientes fases de esta transición a los créditos académicos.

Desde la gestión, resulta clave abrir espacios de diálogo participativo, más allá de la transmisión de decisiones, y diseñar rutas de capacitación contextualizadas que cierren la distancia entre lo estipulado en el acuerdo y la praxis educativa, asegurando que el sistema de créditos cumpla sus fines formativos.

## **Revisión documental y análisis de consistencia en la asignación de créditos académicos a las UPF**

En este acápite se examinan la Resolución 019/23, emitida el 3 de marzo de 2023; el Acuerdo CA-HCU N.º 05/2024, del 21 de febrero de 2024; el Acuerdo Académico 15/2023, del 16 de noviembre de 2023, y el Reglamento del Sistema de Créditos Académicos de la UMSS, publicado por el Departamento de Organización y Métodos en enero de 2023.

La Tabla 2 (ver página 14) presenta una matriz que se utilizó para la realización del análisis de contenido.

El Reglamento del Sistema de Créditos Académicos de la UMSS (2023) establece en su artículo cuarto que el sistema de créditos resulta de aplicación obligatoria para todas las carreras y programas de formación profesional de grado en las unidades académicas y administrativas de la universidad. En su artículo segundo, el documento describe sus finalidades principales: por un lado, pretende ofrecer a la UMSS un mecanismo estandarizado de valoración y regulación del tiempo de trabajo académico de los estudiantes, alineado con los estándares nacionales e internacionales; por otro, busca fortalecer la autonomía, la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes, reconociendo tanto sus actividades en el aula (presencial, semipresencial y virtual) como el trabajo autónomo fuera de ella. Asimismo, el reglamento busca fomentar la flexibilización curricular de los distintos planes de estudio, con la intención de mediar la movilidad estudiantil dentro de la UMSS, en el marco del Sistema de la Universidad Boliviana, con instituciones extranjeras, y promueve el reconocimiento de los títulos profesionales otorgados por la UMSS ante otras universidades nacionales y del exterior.

En ese mismo entendido, desde una narrativa aritmética, el reglamento define en su artículo sexto el Crédito Académico como la unidad que cuantifica, en horas reloj, el volumen de trabajo que el estudiante debe dedicar para alcanzar los resultados de aprendizaje de un programa profesional. Cada crédito integra actividades presenciales —clases teóricas, prácticas de laboratorio o taller, sesiones clínicas o de campo, prácticas profesionales y auxiliaturas— con actividades no presenciales —trabajo autónomo, elaboración de tareas, consultas bibliográficas, preparación y realización de evaluaciones, cursos virtuales, entre otras—, reconociendo así de modo formal tanto los logros de aprendizaje como las competencias desarrolladas según la planificación docente.

Por su parte, el artículo séptimo expone sus características fundamentales: primero, los créditos son valores numéricos acumulables que reflejan el cumplimiento de objetivos de aprendizaje y el desempeño del alumno en todas las modalidades de estudio; segundo, garantizan un equilibrio entre el tiempo de interacción con el docente o auxiliar y el dedicado al trabajo autónomo. Al estandarizar la carga formativa, los créditos facilitan además la movilidad de los estudiantes entre carreras y programas de la UMSS, así como con otras universidades del Sistema de la Universidad Boliviana y del ámbito internacional.

El reglamento establece que cada crédito académico equivale a 30 horas reloj de trabajo del estudiante —una definición que deja fuera el tiempo invertido por el docente—, contemplando tanto las actividades en aula (presencial, semipresencial o virtual) como el trabajo autónomo fuera de ella (Artículo 9). Para determinar el número de créditos de una unidad pedagógica de formación, se divide el total de horas reloj dedicadas durante el período de la cursada (semestral, anual o de temporada) entre 30, y se redondea al entero superior cuando el cociente es mayor o igual a 0,5 (Artículo 11), esto se puede traducir en la siguiente fórmula:

Créditos = (Total horas reloj del estudiante) / 30 (si el decimal es  $\geq 0,5$ , se redondea hacia arriba)

Asimismo, el artículo 12 del reglamento precisa que cada hora de clase con docente o auxiliar debe completarse con dos o una hora adicional de trabajo autónomo, de modo que las actividades presenciales y no presenciales queden balanceadas en la determinación de la carga formativa. Para las unidades pedagógicas de formación existentes (Artículo 20), primero se convierten las horas académicas a horas reloj (multiplicando por 45 minutos y dividiendo entre 60), luego se aplican los factores de multiplicación correspondientes —x2 para las horas con docente y x1 para las de auxiliar—, y el total obtenido se divide entre 30 para asignar los créditos. Según el artículo 21, la equivalencia final de cada unidad de formación se calcula dividiendo la suma de todas las horas de trabajo en aula y fuera de ella entre 30, lo que determina el número definitivo de créditos académicos.

Esta definición de crédito se alinea con lo dispuesto en el Acuerdo CA-HCH N.º 05/2024 (21 de febrero de 2024) y en el Acuerdo Técnico 15/2023. En el primero, se describe que mediante la nota DDC 527/2023, del 28 de noviembre de 2023, el Departamento de Desarrollo Curricular remitió a la

Dirección de Planificación Académica el Acuerdo Técnico 15/2023 —que regula la conversión de la carga horaria al sistema de créditos académicos— para su consideración en el Comité Académico, se formalizó la adaptación de este sistema en la Carrera de Ciencias de la Educación reconociendo que cada crédito equivale a 30 horas reloj de trabajo estudiantil (con un máximo de 300 créditos para la licenciatura). En el segundo, las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación solicitaron la conversión de la carga horaria al sistema de créditos académicos, apoyados en el Reglamento del Sistema de Créditos aprobado por la Resolución del Honorable Consejo Universitario N.º 019/2023 y en la adhesión de la carrera al Proyecto Tuning América Latina. Dicho acuerdo afirma que “el sistema de créditos es sustancial para el estudiante y su proceso formativo en espacios educativos; es así que considera que un (1) crédito equivale a 30 horas reloj...” (Universidad Mayor de San Simón, Dirección de Planificación Académica, 2023, p. 1).

Tras revisar los documentos, se efectuó un análisis de consistencias en la implementación del sistema de créditos en la carrera, normado por los documentos anteriormente mencionados. Para ello, se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

En primer lugar, del Acuerdo Técnico 15/2023 se extrajeron las Horas Totales (H) y los Créditos Asignados (C) de cada Unidad Pedagógica de Formación. Con estos datos se calculó la ratio (R) —valor real de horas por crédito—. Para ello, se utilizó la siguiente fórmula: así  $R = \frac{\text{Horas totales (H)}}{\text{Créditos (C)}}$ , R cuantifica las horas efectivas de dedicación asignadas a cada crédito. Siguiendo este procedimiento, en la tabla 4 se agrupan las UPF por carga y créditos asignados.

**Tabla 4**

*Agrupamiento de las UPF según carga horaria y crédito designado*

H	R	C	Unidades de Formación
40 h	1,33	4 cr	• Práctica Profesional y Laboral (9°)
60 h	2	3 cr	• Quechua I (8°)
		4 cr	• Alfabetización Digital (1°)
			• Redacción Científica (7° psico)
		6 cr	• Laboratorio de Trabajo de Grado II (9°)
80 h	2,66	3 cr	• Realidad Sociocultural Boliviana (1°)
			• Política y Educación (2°)
			• Psicología de la Educación (2°)
			• Teorías del Aprendizaje (3°)
		4 cr	• Fundamentos Biológicos de la Educación (1°)
			• Fundamentos de la Filosofía (1°)
			• Fundamentos de las Ciencias de la Educación (1°)
			• Historia General de la Educación (2°)
			• Pedagogía General (2°)
			• Prod. de Recursos y Materiales Educativos Audiovisuales (2°)
			• Laboratorio de Estadística Educativa (2°)
			• Filosofía de la Educación (3°)
			• Corrientes Educativas y Pedagógicas Contemporáneas (3°)
			• Prod. de Recursos y Materiales Educativos Multimedia (3°)
			• Laboratorios de Métodos y Técnicas de Investigación (3°)
			• Desarrollo Humano de la Infancia y la Niñez (4°)
			• Cosmovisiones, Filosofías y Educación (4°)
			• Prod. de Recursos y Materiales Educativos Telemáticos (4°)
			• Laboratorio de Investigación Etnográfica (4°)
			• Antropología de la Educación (4°)
			• Desarrollo Humano de la Adolescencia y Adulthood (5°)
			• Educación Comparada (5°)
			• Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (5°)
			• TICs e Investigación Social y Educativa (5°)
			• Didáctica General (6°)
			• Epistemologías (6°)
			• Fun. Básicas del Aprendizaje y Estimulación Oportuna (6°)
			• Taller de Titulación Técnico-Universitario Superior (6°)
			• Educación Bilingüe (7° psico)
			• Laboratorio de Producción de Materiales Educativos (7°)
			• Taller de Modalidades de Grado (7°)

		5 cr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos de Investigación Educativa (1°)</li> <li>• Legislación Educativa (6°)</li> <li>• Taller de Modalidades de Grado (7°)</li> <li>• Taller de Formación Docente (5°)</li> </ul>
		6 cr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de Mod. y Procesos Básicos de Orientación Educativa (7°)</li> <li>• Taller de Psicopedagogía y Educación Especial (7°)</li> <li>• Laboratorio de Práctica Socioeducativa I (7°)</li> <li>• Laboratorio de Trabajo de Grado I (8°)</li> <li>• Taller de Evaluación y Diagnóstico Psicopedagógico (8°)</li> </ul>
100 h	3,33	4 cr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociología de la Educación (3°)</li> </ul>
		5 cr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de Diseño Curricular (8°)</li> <li>• Taller de Políticas Públicas y Educación (7°)</li> <li>• Taller de Estr. de Prev. e Inter. en Orientación Educativa (9°)</li> <li>• Taller de Evaluación Educativa (9°)</li> </ul>
		6 cr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Intra-Intercultural y Plurilingüe (5°)</li> <li>• Deontología Profesional (5°)</li> <li>• Laboratorio de Investigación-Acción (6°)</li> <li>• Taller de Estr. de Aprendizaje Basado en la Neuroeducación (6°)</li> <li>• Taller de Prevención e Intervención Psicopedagógica (9°)</li> <li>• Taller de Mod. y Pro. Básicos de Orientación Educativa (7°)</li> </ul>
		7 cr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratorio de Práctica Socioeducativa II (8°)</li> </ul>

**Nota:** Esta tabla agrupa las UPF según su carga horaria, el valor real de horas por crédito y los créditos asignados, e incluye la lista de las asignaturas correspondientes en cada caso.

**Fuente:** Elaboración propia

En segundo lugar, se cuantificaron las desviaciones respecto al estándar (30 h/cr) de referencia, mediante la magnitud de error; y se utilizó la fórmula,  $\Delta\% = (R - R_o) / R_o \times 100$  aplicando un umbral de  $\pm 10\%$  a fin de identificar las

UPF cuyas asignaciones de horas por crédito difieren de forma significativa a las 30 h/cr.

En tercer lugar, se hizo un análisis estadístico de todos los valores de R calculando la media, la desviación típica y los valores mínimo y máximo. Por último, las consistencias se clasificaron según la gravedad de la desviación:

1) Desviaciones leves (<15%), atribuibles a redondeos administrativos.

2) Desviaciones moderadas ( $\leq 15\% < 35\%$ ), que exigen revisar justificaciones pedagógicas, asignaciones de horas por crédito.

3) Desviaciones graves ( $\leq 35\%$ ), que requieren corrección inmediata.

Al aplicar los pasos 2 a 4, se identificaron 12 combinaciones posibles en la asignación de créditos a las UPF; para cada una se calculó el ratio, la desviación relativa y su categoría correspondiente; este resultado se muestra en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Desviaciones en la asignación de créditos a las UPF*

Horas	Créditos	R (h/cr)	$\Delta\%$	Desviación
40	4	10,0	-66,7 %	Grave
60	3	20,0	-33,3 %	Moderada
60	4	15,0	-50,0 %	Grave
60	6	10,0	-66,7 %	Grave
80	3	26,7	-11,1 %	Leve
80	4	20,0	-33,3 %	Moderada
80	5	16,0	-46,7 %	Grave
80	6	13,3	-55,6 %	Grave
100	4	25,0	-16,7 %	Moderada
100	5	20,0	-33,3 %	Moderada
100	6	16,7	-44,4 %	Grave
100	7	14,3	-52,4 %	Grave

**Nota:** La tabla presenta, para cada combinación de horas totales y créditos asignados, el ratio real de horas por crédito (R), el porcentaje de desviación respecto al estándar de 30 h/cr ( $\Delta\%$ ) y la categoría de gravedad de dicha desviación.

**Fuente:** Elaboración propia.

El análisis de las doce combinaciones de horas y créditos revela una aplicación heterogénea de la regla de 30 h/cr en la carrera. Solo una combinación —80 h y 3 cr— se ubica en la categoría de desviación leve, con un ratio de 26,7 h/cr (-11,1 % respecto al estándar), aprovechando el redondeo administrativo establecido en el artículo 11 del reglamento.

Cuatro combinaciones presentan desviaciones moderadas: 60 h-3 cr y 80 h-4 cr (ambas -33,3 %), 100 h-4 cr (-16,7 %) y 100 h-5 cr (-33,3 %). Las siete restantes superan el umbral del 36 % y se clasifican como graves; entre ellas destacan 40 h-4 cr y 60 h-6 cr (ambas -66,7 %), 80 h-5 cr (-46,7 %), 80 h-6 cr (-55,6 %) y, en el caso más extremo, 100 h-7 cr (-52,4 %). Estos números y porcentajes significan que los créditos se han inflado con relación a la carga horaria real de trabajo.

Desde un punto de vista estadístico, estos resultados convergen en un ratio medio aproximado de 18,8 h/cr—muy alejado de las 30 h esperadas— con una desviación típica elevada (cercana a 7,8 h/cr), un mínimo de 10 h/cr y un máximo de 26,7 h/cr. Ese amplio rango confirma que la mayoría de las asignaturas rompe con las expectativas del Acuerdo Técnico y acumula créditos “baratos”, o créditos “regalados”, es decir, muchos créditos por pocas horas. En términos porcentuales, el 11 % de las combinaciones presenta desviaciones leves, el 33 % moderadas y el 58 % graves. Lo que justifica una revisión de los procedimientos de cálculo en la asignación de los créditos académicos en la carrera. ¿Cómo subsanar estas inconsistencias? En el apartado siguiente se propone tres posibles alternativas.

### **Discusión y propuesta: indicios para una gestión de crédito académico fundamentada y flexible**

La implementación del sistema de créditos en la educación universitaria, si bien está orientada a responder a las políticas latinoamericanas de internacionalización de la educación, al igual que a la modernización y estandarización del sistema CLAR, muestra tensiones que ameritan una reflexión crítica. La alegoría de Heracles en la encrucijada, propuesta por Jenofonte y reinterpretada en la lógica del currículo que explica Díaz Barriga (2014), resuena con la experiencia actual de la transición al sistema de créditos en la carrera de educación: la comunidad académica —principalmente los responsables de los cambios realizados en el plan de estudios y los docentes— se sitúan frente a dos posturas: una adaptación meramente burocrática y

formal del sistema de créditos, o asumir con compromiso ético e intelectual para que este sistema sea un proyecto formativo auténtico y coherente. Es claro enunciar que los hallazgos de esta investigación sugieren que la carrera ha oscilado entre ambos caminos, revelando la necesidad de un sendero más virtuoso y transformador real de sus prácticas formativas.

Los datos recabados y analizados muestran varias áreas donde se pueden realizar mejoras en esta experiencia. Es importante no dejar de lado el hecho de que casi ocho de cada diez estudiantes no tienen conocimiento de la implementación del sistema de créditos académicos en la carrera, así como no comprenden los beneficios a corto y mediano plazo que representa para ellos. Esta carencia de información, justo a quienes más se benefician, muestra que los canales de comunicación y las instancias de socialización han sido insuficientes; resulta que los estudiantes, al no tener información precisa de cómo manejar este sistema en su formación, la aspiración de que se conviertan en sujetos autónomos en su aprendizaje —como uno de los principios básicos de todo sistema de créditos— se diluye.

Por otro lado, las voces de los docentes muestran opiniones diversas —desde quienes reciben con entusiasmo esta transición hasta quienes la cuestionan con recelo—. Tampoco se debe perder de vista que una mayoría (19 de 24) coincide en señalar que, en los hechos, el cambio se ha limitado a trámites administrativos y burocráticos, sin un cambio real de las prácticas pedagógicas.

La información más representativa, que debe invitar a llevar a cabo un análisis concienzudo y objetivo de quienes dirigen esta experiencia educativa, es la forma desigual de la asignación de horas-crédito y, en muchos casos, muy alejada del estándar de 30 horas por crédito. El análisis estadístico muestra que de las doce posibles combinaciones de carga horaria y créditos, solo una se enmarca en el estándar (las UPF de 80 horas que, por el sistema de redondeo previsto en el reglamento, equivalen a 3 créditos). El resto de las UPF se mueven entre el umbral de desviación grave, llegando incluso al 66,7 %, 55,6 % y 52,4 % de diferencia con el estándar en algunos casos. La disparidad entre la norma de 30 horas por crédito de la UMSS y la aplicación real en la carrera de educación invita a realizar una interpretación crítica de las experiencias de algunas universidades de América Latina.

Modelos como el Sistema de Créditos Transferibles (SCT) de Chile, donde se establece que 1 crédito equivale a un rango de entre 24 y 31 horas, y el

de la Universidad de El Salvador (UES), que muestra una fluctuación de 1 crédito entre 21 y 29 horas. Aunque se establezca una base estándar del crédito-hora, su asignación efectiva se beneficia de una realidad educativa más diversa, como la que se presenta en la carrera de educación y en la propia UMSS.

El propio CLAR, al definir 60 créditos por año académico y una carga de trabajo anual entre 1500 y 1800 horas, implícitamente maneja un rango de 25 a 30 horas por crédito ( $1500/60 = 25$ ;  $1800/60 = 30$ ), lo que muestra la flexibilidad con la que los programas pueden ajustar la carga de trabajo de las asignaturas según su naturaleza pedagógica, la intensidad de sus metodologías y los resultados de aprendizaje, por lo menos en lo que respecta a la forma de la estructura curricular de la carrera donde se diferencian las UPF a partir de su naturaleza: asignaturas, talleres, laboratorios.

Los dos casos expuestos como ejemplos, en rigor y considerando la diversidad de las UPF, pueden ayudar a superar las inconsistencias observadas en la asignación de créditos en la carrera. Evidenciando que el problema no reside en el estándar de 30 horas por crédito en sí, sino en la forma discrecional de su asignación. Para mejorar este proceso se sugieren tres alternativas, que bien pueden estar sujetas a críticas y observaciones, pero que sin duda tienen mayor sustento que el simple cálculo aritmético realizado en Ciencias de la Educación.

### ***Aplicación de un marco de rangos flexibles en la asignación de créditos***

La primera vía es una propuesta que busca honrar con el criterio de flexibilidad curricular del sistema de créditos para la equivalencia entre horas de trabajo del estudiante y créditos académicos.

Esta propuesta se sustenta en las experiencias del SCT de Chile y del UES, lo que implica que en lugar de determinar de manera rígida que un crédito equivale a 30 horas, se puede orientar a que cada UPF se ubique dentro del rango de 25 a 30 horas crédito según las particularidades de su diseño y sus objetivos formativos. Esto permitiría comprender que las UPF demandan el mismo esfuerzo, pero diferenciado, así: una UPF que es sus contenidos está organizada con mayor carga teórica puede requerir menos trabajo autónomo que un laboratorio o un taller, aun con idéntica carga horaria presencial.

Para garantizar que esta asignación no dependa de decisiones arbitrarias, se pueden asumir los criterios de: complejidad de las competencias a

desarrollar, evidencias de aprendizaje, tipo y volumen de trabajo autónomo, metodologías empleadas y los recursos didácticos implicados.

Este esquema de rangos flexibles está relacionado con la propuesta de aplicar un coeficiente de ponderación ( $\omega$ ), debido a que ofrece un espacio más amplio para ajustar la equivalencia estándar sin romper la coherencia interna del sistema de 30 horas un crédito. Asimismo, las horas de trabajo autónomo que corresponden a cada UPF justifican la posición de cada asignatura dentro del rango establecido. De este modo, no solo se corrige la asignación de “créditos baratos”, sino que se enriquece la calidad formativa y las actividades de aprendizaje.

### ***Factor de ponderación ( $\omega$ ) que actúe como coeficiente de ajuste***

La lógica de esta vía busca ajustar la fórmula estándar (1 crédito = 30 horas) a las necesidades de cada UPF. Según el reglamento, el cálculo básico consiste en dividir las horas totales entre 30; sin embargo, el Artículo 20 añade factores de multiplicación —x2 para las horas con docente y x1 para las de auxiliar—, lo que genera valores decimales (por ejemplo,  $80 \text{ h} \div 30 = 2,67 \text{ cr}$ ). La ausencia de criterios pedagógicos claros para redondear estos resultados conduce a decisiones discrecionales —y a veces arbitrarias— que terminan “ajustando” los créditos a cifras enteras poco precisas.

Para aumentar la transparencia y mejorar la correspondencia entre la carga real y la asignación de créditos, se puede admitir fracciones de medio crédito (0,5 cr). De este modo, al aplicar la regla de redondeo “al 0,5 más cercano” se garantiza un balance donde los totales semestrales siguen siendo administrativamente manejables y reflejan con mayor fidelidad los procesos pedagógicos y formativos exigidos a los estudiantes y docentes.

Adicionalmente, se introduce un parámetro de ajuste pedagógico, —este ajuste pedagógico permite diferenciar entre UPF que requieren mayor trabajo autónomo y práctico con relación a aquellas que se caracterizan por ser altamente teóricas— es el factor  $\omega$  o coeficiente de ajuste, sin modificar el divisor (30 h/cr), se conserva el estándar y se multiplica el resultado por  $\omega$  de este modo la fórmula es:

$$\text{Crédito ajustado} = \left( \frac{\text{Horas}}{30} \right) \times \omega$$

Para ajustar la asignación de créditos de cada UPF al valor objetivo, el coeficiente  $\omega$  se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$\omega = \frac{\text{Crédito deseado}}{80/30} = \frac{\text{Crédito deseado}}{2,67}$$

Por ejemplo, si una asignatura de 80 h debe traducirse en 4 créditos, se parte del valor inicial ( $80 \text{ h}/30=2,67 \text{ cr.}$ ) y se despeja el coeficiente  $\omega$  para lograr el valor deseado:

$$\omega = \frac{4}{80/30} = \frac{4}{2,67} = 1,50$$

$$\text{Crédito ajustado} = \left(\frac{80}{30}\right) \times 1,50 = 4 \text{ cr.}$$

Además del tiempo de clases presenciales, el ejemplo evidencia un volumen adicional de trabajo autónomo equivalente a casi la mitad de la carga presencial. Cabe destacar que, si  $\omega$  es igual a 1, la conversión permanece inalterada ( $80 \text{ h} = 2,67 \text{ cr.}$ , redondeado a 3 cr). Cuando  $\omega$  es  $> 1$ , el número de créditos aumenta para reconocer la extensión del trabajo fuera del aula; si  $\omega$  es  $< 1$ , los créditos se reducen. De este modo, sin renunciar al estándar de 30 h/cr, se incorpora un coeficiente pedagógico que ajusta la asignación de créditos a las particularidades de cada UPF, asegurando una distribución más justa y coherente con la intensidad real de la actividad formativa.

### ***Suma de actividades de aula y autónomas***

La tercera vía para la asignación de créditos académicos es mucho más sencilla, tomando en cuenta que el sistema de créditos parte del principio de que cada crédito académico equivale a 30 horas de trabajo total del estudiante, sumando las actividades en aula y las autónomas fuera de ella. Para calcular los créditos de una asignatura, basta con aplicar la fórmula:

$$\text{Crédito} = \frac{\text{Horas presenciales} + \text{Horas autónomas}}{30}$$

Por ejemplo, si una UPF tiene 80 horas presenciales y se quiere que tenga un valor de 4 créditos, se necesita completar esa carga con 40 horas de trabajo autónomo, de modo que el total sea 120 horas ( $4 \times 30$ ).

Según el plan de estudios, las 80 horas presenciales aparecen reflejadas en la cursada, mientras que las horas autónomas se integran en una sección denominada “actividad autónoma del estudiante” o bien en la descripción de los créditos. De este modo, no se “duplican” las horas, sino que se explicita que esas 40 horas adicionales forman parte de las 120 horas que el estudiante debe dedicar a su formación en total. El ejemplo de esta segunda vía se describe en la tabla 6.

**Tabla 6**

*Ejemplos para la asignación de créditos académico*

<b>Créditos deseados</b>	<b>Horas totales necesarias (<math>Cr \times 30</math>)</b>	<b>Horas presenciales</b>	<b>Horas autónomas requeridas</b>
3 cr	$3 \times 30 = 90$ h	80 h	$90 - 80 = 10$ h
4 cr	$4 \times 30 = 120$ h	80 h	$120 - 80 = 40$ h
5 cr	$5 \times 30 = 150$ h	80 h	$150 - 80 = 70$ h

**Nota:** La tabla ilustra el cálculo de las horas autónomas necesarias para alcanzar la carga total de trabajo por crédito (30 h/cr)

**Fuente:** Elaboración propia

La tabla muestra un ejemplo con una UPF que tiene una carga horaria de 80 horas de clase presenciales, y se busca asignar distintos valores de créditos respetando el estándar de 30 horas de trabajo total por crédito.

En el primer caso, se quiere asignar a la UPF un valor de 3 créditos. El estudiante debe dedicar su tiempo de estudio a 90 horas ( $3 \times 30$ ), tomando en cuenta que asiste a 80 horas de clases presenciales, solo le falta completar 10 horas adicionales de trabajo autónomo para alcanzar ese total.

En el segundo caso, para convertir la UPF en 4 créditos, las horas totales suben a 120 ( $4 \times 30$ ). Manteniendo las 80 horas presenciales, el estudiante tiene que invertir 40 horas autónomas fuera del aula para cubrir las 120 horas exigidas.

Y, por último, si se busca asignar 5 créditos, las horas ascienden a 150 ( $5 \times 30$ ), de las cuales 80 horas serán de clases presenciales y las 70 horas restantes corresponderán a trabajo autónomo.

De este modo, se garantiza que la carga total de trabajo del estudiante se ajuste con precisión al valor académico asignado, las horas autónomas no se suman a la carga horaria de los docentes; quedan implícitas en el cómputo de créditos, se explicitan en el plan de estudio y se desglosan en los planes globales para que el estudiante sepa cómo distribuir su esfuerzo entre las actividades presenciales y las tareas independientes.

## Conclusiones

La alegoría de Pródico permite reflexionar que toda transformación — sea personal, curricular o institucional— exige un compromiso activo de todos los actores de una comunidad educativa. Al situar a Hércules ante la disyuntiva de la virtud y el vicio, se simboliza el momento crítico en el que estos cambios emergen solo de las aspiraciones de unos con relación a otros. Sí, será duradero, errático, rápido y sin mayor trascendencia. Esta alegoría invita a elegir el trayecto que, aunque sea más arduo, conduce al verdadero crecimiento y a la realización de metas valiosas. Para terminar el escrito, se resaltan las siguientes conclusiones.

Respecto a la percepción de los estudiantes sobre el sistema de créditos implementados en la carrera desde la gestión 1/2024, resulta llamativo que la mayoría de ellos (77.5%) no tengan conocimiento de su aplicación, las respuestas que indican “Sin conocimiento -SC”, revela una brecha informativa significativa, evidenciando una desigualdad en el acceso, recepción y comprensión de la información vinculada a esta transición.

Esto sugiere que, a pesar de su temprana implementación, con relación al resto de las unidades académicas de la UMSS, este cambio estructural aún no se ha concretado en los ambientes de aprendizaje de la carrera. Es evidente que un amplio segmento de la población estudiantil permanece ajeno a este importante cambio.

En cuanto a la percepción de los docentes, el estudio identifica tres perfiles docentes (Defensores Entusiastas, Escépticos Reticentes y Críticos Constructivos) que revelan una visión matizada de la postura de los docentes. Además, se observa que la mayoría de la población docente de la carrera

actúa como espectadores de los recientes intentos de innovación en el diseño curricular y el plan de estudios. La razón detrás de esta actitud pasiva es una pregunta que, sin duda, merece un análisis más profundo.

Es notable que la mayoría de los docentes que respondieron el cuestionario (19 de 24) perciben una familiarización insuficiente con el sistema de créditos. Esta percepción se refuerza al constatar que los lineamientos establecidos en el Acuerdo Técnico 15/2023 son, en la práctica, puramente discursivos. La mayoría de los docentes no ha implementado cambios sustanciales en su práctica de enseñanza o se han limitado a reflejar estas modificaciones solo para cumplir con un trámite burocrático y administrativo expresado en sus planes globales.

La primera experiencia de la transición al sistema de crédito en la Carrera de Ciencias de la Educación es, hasta el momento, única en la UMSS. Por ello, es sustancial que en futuras experiencias eviten inconsistencias en la asignación de créditos académicos a las UPF. Los hallazgos en este punto son críticos: la aplicación del estándar de 30 horas por crédito es heterogénea, poco clara y carece de criterios pedagógicos. En esencia, la adopción de los créditos académicos se ha reducido a un juego aritmético, acomodándose a las exigencias administrativas y la necesidad de proyectar una innovación curricular sin un efecto formativo significativo.

Esta falta de transparencia en la asignación de créditos ha generado tensiones conceptuales y prácticas. Es preocupante que solo una combinación de horas y créditos (80 horas = 3 créditos) muestre una desviación leve, mientras que el 58% de las combinaciones presenta desviaciones graves, superando el 36% de diferencia respecto al estándar de 30 horas por un crédito. Esta inconsistencia no debe pasarse por alto. Como resultado de ello, la mayoría de las UPF acumulan créditos “baratos”, ya que la asignación de muchos créditos a pocas horas resta importancia a la relación entre la formación guiada y la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las tres propuestas orientadas a subsanar esta inconsistencia en la asignación de créditos a las UPF en la carrera pueden servir como un instrumento que ayude a reorientar la experiencia de uso del sistema de formación de créditos. Aunque en algunos de los casos se alejen de las formas establecidas en el CLAR, el Reglamento de créditos académicos de la UMSS y el Acuerdo Académico 15/2023, el reto justamente consiste en

crear uno propio, pero armonizado con políticas educativas en la educación universitaria.

Finalmente, el sistema de créditos académicos, en el caso boliviano, representa una oportunidad para mejorar la calidad de la educación universitaria, siempre que su implementación trascienda la lógica burocrática y se fundamente, más allá del discurso, en la flexibilidad curricular y en el fortalecimiento de políticas de movilidad docente y estudiantil. Este sistema favorece la homologación de programas de formación a nivel nacional e internacional, contribuyendo a posicionar al sistema universitario boliviano dentro de un espacio académico regional integrado. En esta perspectiva, la experiencia de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS puede convertirse en un referente de innovación institucional, siempre que no se la reduzca a un trámite administrativo, sino que se asuma como una experiencia ética y política, sustentada en criterios pedagógicos orientados a una educación verdaderamente transformadora.

## Referencias bibliográficas

- Aboites, H. (2010). *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización al Proyecto Tuning de competencias*. Cultura y representaciones sociales, 5(9), 122-146.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final - Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Brunner, J. J. (2007). *El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*. Theomai, (15). [http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtTorres\\_15](http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtTorres_15)
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2023). *Modelo Educativo del Sistema de la Universidad Boliviana 2023-2028*. La Paz, Bolivia.
- Departamento de Desarrollo Curricular, Universidad Mayor de San Simón. (2021). *Guía para la transformación e innovación curricular de carreras y programas de la UMSS*. Cochabamba, Bolivia.
- Díaz, B.A. (2014). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.

- Dussel, I. (2010). *El currículum*. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedial, Ministerio de Educación de la Nación. <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG07-Elcurrículum.pdf>
- Echeverry, R., y Mendoza, N. (2014). *Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR)*. Escenarios futuros y nuevas competencias para el geólogo latinoamericano del año 2020. Proyecto Tuning América Latina.
- González, J., Wagenaar, R., y Beneitone, P. (2004). *Tuning América Latina: Un proyecto de las universidades*. Revista Iberoamericana de Educación, (35), 151-164.
- Gauthier, J. A. (2023). *La perspectiva de curso de vida y su operacionalización por medio del análisis de secuencias: un marco introductorio*. En M. Mier & T. Rocha (Coords.), Trayectorias y desigualdades sociales en el contexto mexicano: Una perspectiva longitudinal (pp. 31-69). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Jenofonte. (1993). *Recuerdos de Sócrates*. Gredos.
- Mitchell, T. N. (2015). *Desarrollo curricular: ¿panacea o veneno? Tuning Journal for Higher Education*, 2(2), 341-359.
- Piovani, J.I. (2007). *Otras formas de análisis*. En Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J.I., Metodología de la Ciencias Sociales (pp. 287 - 298). Emecé.
- Restrepo, J. M. (2005). *El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y MERCOSUR: Aproximaciones al modelo europeo*. Revista de la Educación Superior, 34(3), 131-152.
- Universidad Mayor de San Simón. (2023, 3 de marzo). *Reglamento de Créditos Académicos (RCU N° 019/23)*. Consejo Universitario.
- Universidad Mayor de San Simón. Vicerrectorado, Dirección de Planificación Académica. (2023, 16 de noviembre). *Acuerdo Técnico 15/2023: Conversión de la carga horaria al sistema de créditos académicos*.
- Universidad Mayor de San Simón. Vicerrectorado, Dirección de Planificación Académica. (2024, 21 de febrero). *Acuerdo CA-HCU N.º 05/2024*.
- Vidal Ledo, M., & Miralles Aguilera, E. (2014). *Búsqueda temática digital: Créditos académicos*. Educación Médica Superior, 28(4).

# **Análisis de las Habilidades Requeridas Para Profesionales de la Actividad Física y el Deporte en Cochabamba**

Analysis of Required Skills for Physical Activity and Sports Professionals in Cochabamba

Nivia Evelin Suarez Vega<sup>1</sup>

*Recibido el 8-07-2025; Aceptado el 09-9-2025*

## **Resumen**

El presente estudio aborda las habilidades requeridas por el mercado laboral en el sector de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) en Cochabamba, un campo con creciente demanda laboral. El objetivo fue identificar y jerarquizar las habilidades profesionales, tanto técnicas (duras) como socioemocionales (blandas), que las instancias empleadoras consideran más importantes. En cuanto a la metodología, se empleó un enfoque mixto con un diseño de campo, aplicando un cuestionario a una muestra intencional de 121 empresas/instituciones/organizaciones del departamento de Cochabamba. Las visitas para la aplicación del instrumento fueron realizadas por estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Mayor de San Simón, quienes, previa capacitación, se encargaron de recolectar la información directamente en empresas, instituciones y organizaciones ubicadas en distintos municipios del departamento. Los principales resultados revelan una clara predominancia sobre el valor a requerimiento de las habilidades socioemocionales, destacando en las habilidades blandas el liderazgo, la comunicación efectiva y la responsabilidad. En cuanto a las habilidades técnicas, las más requeridas fueron la planificación y diseño de programas, el conocimiento científico y el conocimiento técnico-táctico del deporte. Como conclusión, se establece que el mercado demanda un perfil profesional

---

1 Docente investigadora del Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia correo electrónico: [nivia.suarez1981@gmail.com](mailto:nivia.suarez1981@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4842-8008>

híbrido que integre la solvencia técnica con la inteligencia emocional. . Esto evidencia la necesidad de una reforma curricular en la educación superior boliviana, orientada al desarrollo explícito y evaluable de competencias socioemocionales para mejorar la empleabilidad de los futuros profesionales.

**Palabras clave:** Habilidades técnicas, habilidades socioemocionales, competencias profesionales, mercado laboral, actividad física y deporte, formación

### **Abstract**

This study addresses the skills required by the labor market in the Physical Activity and Sport Sciences (PASS) sector in Cochabamba, a field with growing job demand. The objective was to identify and rank the professional skills, both technical (hard) and socioemotional (soft), that employing entities consider most important. Regarding methodology, a mixed-methods approach with a field design was employed, applying a questionnaire to an intentional sample of 121 companies/institutions/organizations in the Cochabamba department. The visits for instrument application were conducted by students from the Bachelor's program in Physical Activity and Sport Sciences at the Universidad Mayor de San Simón, who, after prior training, were responsible for collecting the information directly from businesses, institutions, and organizations located in various municipalities of the department.

The main results reveal a clear predominance of the valued requirement for socioemotional skills, with leadership, effective communication, and responsibility standing out among the soft skills. Regarding technical skills, the most required were program planning and design, scientific knowledge, and technical-tactical sports knowledge. As a conclusion, it is established that the market demands a hybrid professional profile that integrates technical proficiency with emotional intelligence. This evidences the need for a curriculum reform in Bolivian higher education, oriented towards the explicit and assessable development of socioemotional competencies to improve the employability of future professionals.

**Keywords:** Technical Skills, Socioemotional Skills, Professional Competencies, Labor Market, Physical Activity and Sport Sciences (PASS), Higher Education, Employability

## **Introducción**

En el contexto de la Cuarta Revolución Industrial, el mercado laboral global experimentó una transformación acelerada que rediseña constantemente los perfiles profesionales exitosos. Organizaciones como el Foro Económico Mundial (2020) advierten de manera periódica sobre un creciente desajuste de habilidades (skills gap), donde la formación académica tradicional lucha por mantener el ritmo de las demandas de un entorno volátil y complejo. A nivel internacional, se observa un desplazamiento en la valoración de las habilidades: mientras que las habilidades técnicas (a menudo denominadas duras) siguen siendo un requisito fundamental, la empleabilidad y la progresión profesional dependen cada vez más de un conjunto de habilidades transversales o socioemocionales (conocidas como blandas) como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, la creatividad y la inteligencia emocional. Esta tendencia obliga a las instituciones de educación superior de todas las áreas del conocimiento a cuestionar la pertinencia de sus currículos y a buscar un mayor alineamiento con las necesidades reales del mundo profesional.

Este fenómeno global se manifiesta también en el campo de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Dicha área ha trascendido sus roles históricos, centrados en la docencia escolar y el entrenamiento de alto rendimiento, para diversificarse en una multiplicidad de nuevos yacimientos de empleo (Tejada-Fernández et al., 2012). Sectores como la salud (prescripción de ejercicio para patologías crónicas), el bienestar corporativo, la gestión de instalaciones deportivas, el turismo activo y la atención a poblaciones especiales, demandan un profesional apropiado con un perfil híbrido. Sin embargo, diversos análisis curriculares, como el de Zagalaz et al. (2016), han evidenciado que los planes de estudio a menudo mantienen una estructura fragmentada y con un fuerte anclaje en los perfiles tradicionales, generando dudas sobre si la formación actual prepara adecuadamente a los egresados para la complejidad y diversidad del mercado laboral contemporáneo.

En Bolivia, esta tensión entre la formación y la demanda del mercado es particularmente evidente. El país ha visto un crecimiento importante en la oferta de servicios relacionados con la actividad física, especialmente en el eje troncal, con un incremento de instalaciones de gimnasios, escuelas deportivas privadas y programas de bienestar. Iniciativas estatales como los Juegos Estudiantiles Plurinacionales han aumentado la visibilidad y

la práctica deportiva a nivel nacional. Sin embargo, este desarrollo se da al mismo tiempo que persiste la percepción de que la profesionalización aún es débil y de que existe poca conexión entre el ámbito académico y las necesidades reales del entorno. Estudios sobre la educación superior en el país, como los realizados por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), han señalado de manera general la brecha existente entre los perfiles de egreso universitario y las competencias que realmente requiere el mercado laboral boliviano, una situación que se vuelve aún más crítica en áreas emergentes y de rápida evolución como las CAFD (Quispe & Mamani, 2019).

A pesar del reconocimiento del problema desde la perspectiva académica por los egresados, existe una notable carencia de investigaciones a gran escala que sistematicen la voz directa de la demanda de los propios empleadores. Esto muestra una insuficiencia en la producción académica para analizar esta brecha, pues como señalan Campos-Izquierdo y Martín-Acero (2016), la mayoría de los estudios sobre competencias profesionales se han centrado en las percepciones de los propios estudiantes, docentes o egresados, siendo escasos los trabajos que incorporan la visión directa y sistemática de los empleadores. Sin un diagnóstico claro y jerarquizado de las habilidades requeridas por el mercado, cualquier intento de reforma curricular corre el riesgo de basarse en supuestos y no en evidencia científica. Por todo lo expuesto, se hace necesario responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las habilidades profesionales, tanto técnicas como socioemocionales, que las organizaciones, instituciones y empresas del sector de la actividad física y el deporte consideran más importantes al momento de contratar a un profesional del área?

En este sentido, el presente artículo busca responder a esta interrogante a través de la presentación y el análisis de los resultados de un estudio empírico realizado en este sector en el departamento de Cochabamba.

## **Materiales y métodos**

El presente estudio se enmarca en el paradigma pragmático, seleccionado por su énfasis en la utilidad práctica de la investigación. Esta elección justifica la adopción de un enfoque mixto, considerado el más adecuado para responder a la pregunta central del estudio. El enfoque mixto permitió, por un lado, explorar en profundidad la dimensión cualitativa de las habilidades

mencionadas por los empleadores y, por otro, cuantificar su frecuencia para establecer una jerarquía de importancia.

La investigación tiene un propósito básico o fundamental, ya que busca generar conocimiento inicial sobre las demandas reales del mercado laboral, un ámbito poco documentado de forma sistemática en el contexto boliviano. En este sentido, el alcance del estudio es exploratorio, pues se orienta a indagar y mapear por primera vez este panorama de demandas sin pretensión de comprobar hipótesis preestablecidas, en concordancia con el objetivo de identificar y describir.

El diseño de la investigación fue no experimental y de campo, con recolección de datos en el entorno natural de los establecimientos, lo que permitió preservar la autenticidad de las respuestas. La población de estudio estuvo compuesta por organizaciones, instituciones y empresas de Cochabamba vinculadas al ámbito de la actividad física y el deporte. La muestra inicial incluyó datos de otros departamentos, los cuales fueron excluidos del análisis para asegurar la coherencia con el objetivo del estudio, centrado en el caso Cochabamba. La muestra final, integrada por 121 entidades del departamento, se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, utilizando un procedimiento de conveniencia. La recolección de datos se llevó a cabo durante el segundo semestre de la gestión 2024.

La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta, utilizando como instrumento un cuestionario. El cuestionario fue administrado por los estudiantes de la materia de Estadística del programa de CAFyD directamente a los responsables de las instituciones o a los encargados de la contratación de personal, tales como propietarios, gerentes, directores o coordinadores deportivos. Cabe señalar que este artículo se deriva de un proyecto de investigación más amplio. Para los fines específicos de este análisis, se utilizaron datos provenientes de tres preguntas cerradas de caracterización institucional (tipo de servicio, naturaleza jurídica y ubicación municipal) y una pregunta abierta clave: Por favor, indique las 3 habilidades más importantes que usted considera al contratar a un profesional del área de la Actividad Física y el Deporte.

El análisis de los datos se desarrolló en dos fases. En la primera, las respuestas a la pregunta abierta fueron procesadas mediante un análisis de contenido cualitativo, que incluyó codificación y categorización emergente, con el fin de identificar y agrupar las habilidades mencionadas. En la segunda

fase, se aplicó un análisis estadístico descriptivo, con el cálculo de frecuencias simples por categoría, lo que permitió jerarquizar las habilidades según su importancia percibida por los empleadores.

## **Sustentación teórica**

El concepto de habilidad ha sido abordado desde diversas disciplinas, pero de manera general se entiende como la capacidad para ejecutar con eficacia una tarea o resolver un problema en contextos determinados. En esta línea, autores de referencia en la gestión de recursos humanos como Chiavenato (2009), definen la habilidad como la capacidad de transformar el conocimiento en acción, resultando en un desempeño deseado. Estas habilidades pueden ser adquiridas, desarrolladas y perfeccionadas a lo largo del tiempo mediante la práctica, la educación formal o la experiencia personal. En el ámbito profesional, son fundamentales para el desempeño exitoso, ya que permiten no solo aplicar conocimientos técnicos, sino también interactuar, adaptarse y liderar en entornos cambiantes y complejos.

A partir de esta noción general, es común diferenciar entre habilidades técnicas (duras) y habilidades interpersonales (blandas). Sin embargo, el término “habilidades blandas” ha sido objeto de críticas en el ámbito académico por su vaguedad y por la connotación de ser menos importantes que las “duras”. Por ello, se ha consolidado el uso del concepto más preciso de habilidades socioemocionales para referirse a este conjunto de competencias. Estas abarcan la capacidad de comprender y gestionar las propias emociones, establecer relaciones positivas, mostrar empatía y tomar decisiones responsables (Goleman, 1995; OCDE, 2021). Por su parte, las habilidades duras se refieren a competencias específicas y medibles, como el dominio de un software, un idioma o conocimientos disciplinarios. Esta diferenciación no implica una jerarquía, ya que ambas son consideradas complementarias y esenciales en el mundo laboral moderno.

El interés por estudiar y fomentar las habilidades socioemocionales ha crecido notablemente, especialmente por su relación directa con la empleabilidad, la productividad y la cohesión en equipos de trabajo. Las empresas buscan profesionales que no solo sepan hacer, sino que también sepan ser y convivir. Según la OCDE (2021), el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias socioemocionales se han convertido en

pilares clave para enfrentar los desafíos del siglo XXI, particularmente frente a la automatización y la transformación digital del trabajo.

### ***Historia y antecedentes del estudio de habilidades***

La preocupación por las habilidades profesionales tiene sus raíces en la era industrial. En este período, el paradigma dominante, descrito por teóricos como Chiavenato (2007) al analizar el modelo taylorista, se centró casi exclusivamente en las habilidades duras para optimizar la eficiencia. Sin embargo, este enfoque fue desafiado por la Escuela de las Relaciones Humanas, que demostró la influencia de factores sociales y psicológicos en la productividad. Esta evolución conceptual culminó en las últimas décadas, cuando autores como Pereda y Berrocal (2011) formalizaron la gestión por competencias, definiendo las competencias no técnicas como un elemento estratégico que va más allá de la simple habilidad técnica. Esta idea se materializó formalmente en la década de 1960, cuando el ejército de los Estados Unidos acuñó la distinción entre habilidades duras (técnicas) y blandas (no técnicas) al observar que el éxito en el liderazgo requería más que solo competencia técnica.

El verdadero auge del interés por estas competencias llegó a finales del siglo XX con la influyente obra del psicólogo Daniel Goleman (1995). Su concepto de inteligencia emocional sentó las bases teóricas y empíricas para lo que hoy se entiende como el núcleo de las habilidades socioemocionales, argumentando de manera convincente que el éxito profesional dependía más de la capacidad para gestionar las propias emociones y las de los demás que del coeficiente intelectual. Goleman consolidó pilares como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, proporcionando un marco teórico que catapultó su importancia al centro de los debates sobre gestión del talento, liderazgo y formación profesional.

En el siglo XXI, la relación entre ambos tipos de habilidades se ha vuelto simbiótica. Las habilidades duras, como las tecnológicas, tienen un ciclo de vida cada vez más corto, lo que exige un aprendizaje continuo (lifelong learning). Es aquí donde las habilidades socioemocionales cobran un valor estratégico, ya que cualidades como la adaptabilidad, la resiliencia, la creatividad y la capacidad de “aprender a aprender” son las que permiten a un profesional mantenerse vigente. Conscientes de esta realidad, instituciones como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2021) promueven activamente

políticas para integrar el desarrollo de estas habilidades transversales en los sistemas educativos y laborales, reconociendo su impacto directo en la empleabilidad y la competitividad regional.

### **Habilidades blandas o socioemocionales**

Las habilidades blandas, conceptualizadas de manera más precisa como habilidades socioemocionales (socio-emotional skills), son un conjunto de competencias personales e interpersonales que permiten a los individuos relacionarse de forma efectiva, gestionar emociones, resolver conflictos y adaptarse a los cambios. No están ligadas a un conocimiento técnico específico, sino al comportamiento, la inteligencia emocional y la cognición social. Incluyen capacidades como la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, la empatía, la resiliencia, el liderazgo, el pensamiento crítico y la creatividad (Goleman, 1995; OCDE, 2021). Estas habilidades, desarrolladas a lo largo de la vida, son consideradas claves para el éxito en un entorno donde la colaboración y la adaptación son tan importantes como la pericia técnica.

### **Habilidades duras**

Las habilidades duras, o hard skills, son aquellas competencias técnicas y específicas que una persona adquiere a través de la educación formal, la capacitación o la experiencia práctica. Son fácilmente cuantificables y verificables mediante exámenes, títulos académicos o certificados. Ejemplos de habilidades duras incluyen el dominio de un idioma, el uso de software especializado, la programación, la contabilidad o el conocimiento en leyes (Concepto.de, s.f.; Economipedia, 2021). Estas habilidades son fundamentales para cumplir con las tareas concretas de una profesión y suelen ser el requisito mínimo para acceder a un puesto de trabajo. No obstante, su verdadero potencial se libera cuando se combinan con habilidades socioemocionales bien desarrolladas, que permiten integrar el conocimiento técnico en contextos colaborativos y de cambio constante.

### ***Teoría del Capital Humano y su relación con las habilidades***

Desde una perspectiva organizacional, la Teoría del Capital Humano considera que las personas aportan conocimientos, capacidades y actitudes que incrementan la productividad. Chiavenato (2004) plantea que el capital humano es el activo más valioso de una organización, ya que implica una

inversión en formación que impacta directamente en el rendimiento. Esta concepción otorga al trabajador un rol activo en el crecimiento empresarial.

Además, esta teoría destaca que la inversión en capital humano no solo beneficia a las organizaciones, sino también a los individuos, quienes incrementan su empleabilidad. Según Chiavenato (2004), cuanto mayor es el desarrollo del capital humano, mayor es el potencial para generar valor.

En este marco, tanto las habilidades duras como las socioemocionales constituyen elementos clave del capital humano. Las primeras aseguran un desempeño técnico adecuado, mientras que las segundas permiten aplicar ese conocimiento de forma efectiva y colaborativa. La combinación de ambas resulta esencial para un desarrollo profesional integral, fortaleciendo la capacidad de innovación, liderazgo y adaptación en entornos laborales cada vez más dinámicos.

## **Resultados**

Para comprender adecuadamente los resultados obtenidos sobre las habilidades técnicas y socioemocionales, es fundamental situarlos en el contexto específico del trabajo de campo. Por ello, a continuación, se presentan las características generales de las empresas, instituciones y organizaciones visitadas durante la investigación. Esta información incluye el tipo de servicios que brindan, los municipios en los que se aplicaron las encuestas, así como su naturaleza jurídica (públicas, privadas o de convenio).

Para iniciar con la descripción de los establecimientos encuestados, a continuación, se presenta la tabla 1 en la que se aprecia el tipo de servicios brindado por estos.

**Tabla 1***Instituciones encuestadas según tipo de servicio*

N°	Categoría de Servicio	Cantidad	%
1	Entrenamiento Deportivo (Clubes y Escuelas)	42	35%
2	Acondicionamiento Físico (Gimnasios y centros)	27	22%
3	Enseñanza Escolar (Unidades Educativas)	23	19%
4	Recreación (Servicios sociales y comunitarios)	17	14%
5	Gestión y Administración Deportiva	9	7%
6	Actividad Física Laboral (Empresas)	3	2%
<b>Total</b>		<b>121</b>	<b>100%</b>

**Nota.** Elaboración propia con base a resultados del trabajo de campo

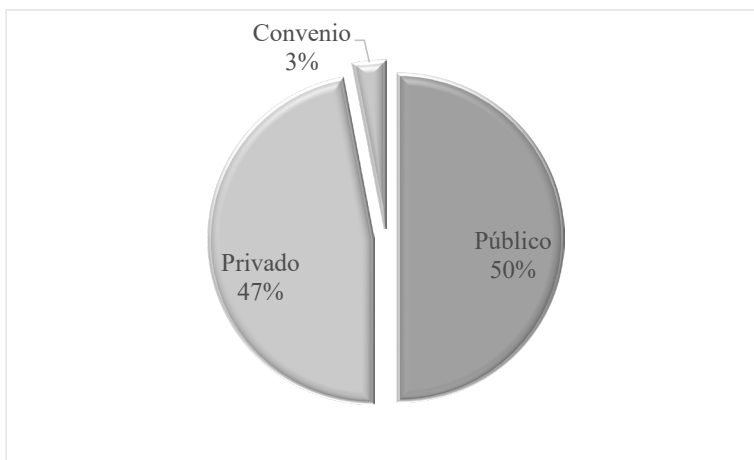
La caracterización de la muestra, detallada en la Tabla 1, revela un panorama diverso y representativo de los contextos profesionales donde se recogió la información. Se observa una notable concentración en tres pilares fundamentales del empleo en el sector. El nicho con mayor representación fue el de Entrenamiento Deportivo, que agrupa a clubes y escuelas deportivas de diversas disciplinas, constituyendo un 35% de la muestra. Le siguen, con una importancia similar, los centros de Acondicionamiento Físico (gimnasios), con un 22%, y el sector de la Enseñanza Escolar (unidades educativas), con un 19%. En conjunto, estos tres grandes ámbitos representan más de tres cuartas partes (76%) de las instituciones encuestadas, delineando los principales mercados de trabajo para los profesionales del área.

Complementariamente, el estudio abarcó un significativo número de organizaciones dedicadas a la Recreación (14%), la Gestión y Administración Deportiva (7%) y la Actividad Física Laboral (2%). La inclusión de estos sectores demuestra que la recolección de datos no se limitó a los campos más tradicionales, sino que también exploró yacimientos de empleo emergentes y especializados. Esta composición heterogénea de la muestra es metodológicamente relevante, pues asegura que el posterior análisis de las habilidades demandadas provenga de un espectro amplio y representativo

del sistema profesional de la región. De este modo, las conclusiones sobre el perfil profesional requerido no están sesgadas por un único tipo de empleador, sino que reflejan las necesidades integrales del mercado laboral en Cochabamba.

### Figura 1

*Empresas/instituciones/organizaciones según su naturaleza jurídica y administrativa*



**Nota.** Elaboración propia con base a resultados del trabajo de campo

En relación con la naturaleza jurídica de las organizaciones encuestadas, el análisis de la muestra revela una composición equilibrada que fortalece la validez de los resultados. De un total de 121 instituciones, el sector público representa el 50% y el sector privado el 47%, lo que indica una participación prácticamente equitativa entre ambos modelos de gestión. Este equilibrio es relevante, ya que permite que las demandas de habilidades profesionales identificadas no estén condicionadas por una sola lógica institucional, sino que reflejen una visión amplia e integradora del mercado laboral.

La muestra se completa con una representación minoritaria de instituciones bajo convenios (3%), lo cual contribuye a consolidar una base de datos que incorpora las principales formas de organización administrativa presentes en el país.

**Tabla 2**

*Municipios donde se realizaron encuestas a empresas, instituciones y organizaciones*

Nº	Municipio	Cantidad (n)	Porcentaje (%)
1	Cercado	70	58%
2	Quillacollo	17	14%
4	Tiquipaya	7	6%
5	Vinto	4	3%
6	Colcapihura	3	2%
7	German Jordán Cliza	3	2%
8	Punata	3	2%
9	Sacaba	3	2%
10	Mizque	2	2%
11	Tiraque	2	2%
12	Aiquile	3	2%
13	Entre ríos	1	1%
15	San Benito	1	1%
16	San Pedro de Buena	1	1%
17	Santivañez	1	1%
<b>Total</b>		<b>121</b>	

**Nota.** Elaboración propia con base a resultados del trabajo de campo

La caracterización geográfica de la muestra revela una significativa concentración en el eje metropolitano del departamento de Cochabamba. Más de la mitad de las instituciones visitadas (58%) se ubican en el municipio de Cercado. Dentro de este municipio clave, se observa una distribución notablemente equilibrada entre la zona sud (40%) y la zona norte (37%), complementada por una menor representación en las zonas oeste (16%) y este (7%). Los establecimientos visitados para realizar las encuestas también se encontraron en los municipios de Quillacollo (17%) y Tiquipaya (7%).

Luego de una breve descripción de las instalaciones visitadas, se presenta una clasificación de las habilidades identificadas. Para iniciar, se desarrolla un análisis específico de las habilidades blandas observadas durante el proceso de recolección de datos.

**Tabla 3****Demanda de habilidades socioemocionales**

Nº	Indicador - Habilidad agrupada	Cantidad	%
1	Liderazgo	30	17%
2	Comunicación efectiva	28	16%
3	Responsabilidad, compromiso y ética	21	14%
4	Empatía, paciencia y habilidades interpersonales	21	12%
5	Creatividad e innovación	15	9%
6	Motivación e inspiración	13	7%
7	Disciplina	11	6%
8	Trabajo en equipo	11	6%
9	Actitud, valores y profesionalismo	11	6%
10	Adaptabilidad	8	5%
<b>Número de menciones</b>		<b>162</b>	

**Nota.** Elaboración propia con base a resultados del trabajo de campo

En los resultados, las habilidades socioemocionales se destacaron como un componente crucial para el éxito profesional en el área. Se mencionaron 167 veces (representando el 60% del total de menciones), lo que muestra que hoy en día no basta con el dominio técnico: el profesional debe ser capaz de motivar, comunicarse bien y generar vínculos positivos con las personas. Esto refleja un cambio importante en el rol del profesional de CAFyD: ya no se trata solo de aplicar rutinas o entrenar, sino de gestionar experiencias humanas. En este sentido, el trabajo de expertos como Rafael Bisquerra (2009) en educación emocional ayuda a contextualizar estos hallazgos. Según Bisquerra, la competencia emocional, que incluye la conciencia, regulación y autonomía emocional, así como las habilidades sociales, es fundamental para el bienestar y la eficacia profesional.

A continuación, se presentan las habilidades socioemocionales más mencionadas, agrupadas en categorías funcionales desde la perspectiva de los empleadores:

## **Liderazgo e Influencia Interpersonal**

En primer lugar, los empleadores destacan el liderazgo (17%) y la comunicación efectiva (16%) como las habilidades más importantes. (Se actualizan los datos para reflejar la Tabla 3 corregida, separando el liderazgo del manejo de grupo, como exigió el Revisor 1). Juntas, estas dos competencias representan un tercio (33%) de todas las menciones socioemocionales, formando el núcleo de la capacidad para influir positivamente en los demás. Esto demuestra que los empleadores no solo buscan ejecutores de tareas, sino profesionales capaces de guiar, motivar y crear un ambiente positivo y productivo, ya sea con un equipo deportivo, una clase escolar o clientes individuales.

## **Profesionalismo y Confianza**

El segundo grupo incluye las habilidades que construyen la reputación y credibilidad del profesional. La más destacada es la responsabilidad, el compromiso y la ética (14%), lo que indica que los empleadores valoran profundamente la seriedad, la fiabilidad y la honestidad. A esta le siguen la empatía, la paciencia y las habilidades interpersonales (12%), competencias esenciales para entender y tratar adecuadamente a las personas. Finalmente, el trabajo en equipo (6%) completa este grupo, mostrando la importancia de colaborar de manera efectiva en un entorno laboral que raramente es individual.

## **Habilidades para el Crecimiento y la Adaptación**

El tercer grupo agrupa las competencias que permiten al profesional innovar, mejorar y adaptarse a los cambios. La creatividad e innovación (9%) y la motivación e inspiración (7%) son altamente valoradas, mostrando que se busca a profesionales con capacidad para generar nuevas ideas y contagiar entusiasmo. Además, la adaptabilidad (5%) es también importante, pues demuestra que el profesional puede enfrentar desafíos con flexibilidad y autonomía en un sector dinámico.

En este entendido, el análisis de las habilidades socioemocionales revela que el mercado laboral busca profesionales que no solo dominen el ejercicio, sino que también sean líderes, comunicadores, colaboradores y personas capaces de adaptarse e inspirar. Esto plantea un reto claro para la formación

universitaria: incluir el desarrollo explícito de estas competencias como parte central de la educación profesional.

**Tabla 4**

*Demandas de habilidades técnicas*

N°	Indicador - Habilidad agrupada	Cantidad	%
1	Planificación y diseño de programas/entrenamientos	26	22%
2	Conocimiento científico (anatomía, fisiología, etc.)	24	20%
3	Manejo de grupo y didáctica de la enseñanza	22	19%
4	Conocimiento técnico y táctico del deporte	19	16%
5	Evaluación, diagnóstico y detección de errores	8	7%
6	Conocimiento en salud, seguridad y lesiones	8	7%
7	Formación continua y certificaciones	7	6%
<b>Número de menciones</b>		<b>114</b>	

**Nota.** Elaboración propia con base a resultados del trabajo de campo

Aunque las habilidades socioemocionales fueron las más frecuentes, las habilidades técnicas ocupan un lugar fundamental en el perfil profesional. Con 114 menciones (40% del total), representan la base técnico-científica que garantiza que la práctica profesional sea segura, efectiva y con fundamentos sólidos. Estas competencias validan el conocimiento especializado del profesional y, en muchos casos, son el requisito indispensable para acceder a un puesto de trabajo. Estas habilidades pueden organizarse en tres grandes grupos o clústeres, que muestran cómo las instituciones valoran distintos aspectos del conocimiento aplicado.

### **Conocimiento y diseño de programas**

Este grupo agrupa las habilidades más solicitadas y representa el núcleo del trabajo profesional. La más destacada es la planificación y diseño de programas o entrenamientos (22%), lo que indica que los empleadores valoran enormemente la capacidad de organizar actividades bien estructuradas, seguras y personalizadas. Le sigue de cerca el conocimiento

científico (anatomía, fisiología, biomecánica, etc.) con un 20%, lo cual demuestra una clara demanda de profesionales que trabajen con base en la evidencia y prioricen la salud de los usuarios. En tercer lugar, se encuentra el conocimiento técnico y táctico del deporte (16%), una habilidad clave para intervenir con calidad y especificidad en las distintas disciplinas deportivas.

### **Enseñanza y aplicación práctica**

Este segundo grupo incluye las habilidades que permiten transmitir el conocimiento y medir los resultados. La habilidad más importante de este clúster es el manejo de grupo y la didáctica de la enseñanza (19%), que subraya que no basta con saber, sino que es fundamental saber enseñar y gestionar la dinámica de un grupo de personas de manera efectiva. (Se actualiza esta sección para integrar la habilidad reclasificada de manejo de grupo, fortaleciendo el análisis como respuesta a la crítica del Revisor 1). Por otro lado, la evaluación, diagnóstico y detección de errores (7%) permite al profesional realizar ajustes, dar seguimiento y demostrar mejoras, una competencia muy valorada por los empleadores que buscan resultados concretos y medibles.

### **Seguridad y actualización profesional**

El tercer grupo está relacionado con la responsabilidad, la salud y el crecimiento continuo. El conocimiento en salud, seguridad y prevención de lesiones (7%) es esencial para evitar daños y garantizar una atención segura a los usuarios. Además, la formación continua y las certificaciones (6%) indican el compromiso del profesional con la mejora constante y la actualización de sus conocimientos, un aspecto muy valorado en un campo en permanente evolución.

Bajo este entendido, los datos reflejan que el profesional ideal en este campo debe combinar un profundo conocimiento científico con sólidas habilidades pedagógicas para su aplicación, manteniendo un compromiso constante con la seguridad y la mejora continua. Esta combinación de competencias es clave para destacarse en un entorno laboral cada vez más exigente y en constante evolución.

## **Discusión**

El propósito de esta investigación fue identificar las habilidades profesionales más valoradas por el mercado laboral, específicamente en el departamento de Cochabamba en el área de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD). Los resultados no solo responden a esta pregunta central, sino que también permiten elaborar un diagnóstico claro sobre el problema del desajuste de habilidades. A partir del marco conceptual y teórico, se analiza cómo las habilidades socioemocionales dominan la demanda laboral, sin dejar de reconocer el papel fundamental de las habilidades técnicas. La combinación de ambas ofrece una visión integral del perfil profesional que hoy se espera en el campo.

El hallazgo más relevante es la preponderancia de las habilidades socioemocionales, que representan el 60% de todas las menciones. Esta tendencia, coincidente con lo señalado por el Foro Económico Mundial (2020), se confirma también en el contexto boliviano. Los empleadores priorizan competencias como liderazgo, comunicación efectiva y responsabilidad, lo que indica que ya no se busca solo a un técnico, sino a un profesional capaz de guiar, motivar y generar relaciones de confianza. Esta demanda puede explicarse desde la Teoría del Capital Humano (Chiavenato, 2009), que plantea que las habilidades socioemocionales son las que transforman el conocimiento técnico en valor concreto. Un profesional puede saber mucho, pero sin liderazgo o empatía, su impacto será limitado.

Además, los resultados coinciden con la Teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman (1995). Aunque los empleadores no utilicen estos términos, sus expectativas —liderazgo, empatía y responsabilidad— se alinean con las dimensiones de esta teoría. En la práctica, buscan personas con un alto nivel de inteligencia emocional, capaces de desenvolverse con eficacia en distintos contextos.

Por otra parte, aunque las habilidades socioemocionales sean más frecuentes, las habilidades técnicas (40% de las menciones) representan la estructura esencial para el ejercicio profesional. Las más mencionadas, planificación, conocimiento científico, y ahora manejo de grupo, son fundamentales para mantener la credibilidad profesional y responder a las nuevas demandas del mercado. La alta valoración de estas competencias sugiere que el mercado está girando hacia una Práctica Basada en la Evidencia,

donde los profesionales deben justificar sus decisiones con fundamentos técnicos y científicos.

Sin embargo, lo más importante del estudio no es la diferencia entre tipos de habilidades, sino su integración. El perfil profesional que surge no es el de un técnico sin habilidades sociales, ni el de un líder sin conocimiento. Es el de un profesional integral: alguien con una sólida base científica y técnica, pero también con empatía, comunicación y adaptabilidad. Por ejemplo, planificar un programa (habilidad técnica) es inútil si no se cuenta con la capacidad de comunicarlo, motivar al cliente o adaptarlo (habilidades socioemocionales).

Con respecto a la educación superior en Bolivia, las implicaciones son significativas. Los resultados muestran la urgencia de reorientar los planes de estudio de CAFD: no centrarse solo en contenidos teóricos y avanzar hacia un modelo basado en el desarrollo de competencias integrales. Las habilidades socioemocionales deben dejar de ser parte del currículo oculto y pasar a ser un objetivo explícito, planificado y evaluado dentro de la formación.

Finalmente, es importante reconocer las limitaciones del estudio. Aunque se visitaron varios establecimientos en el eje metropolitano de Cochabamba, los resultados no pueden generalizarse a todo el país. Futuros estudios podrían complementar estos hallazgos. A pesar de ello, este estudio representa un diagnóstico relevante sobre las demandas laborales en CAFD en Bolivia y ofrece una base sólida para fortalecer el diálogo entre universidad y sector empleador.

## **Conclusiones**

Los resultados del estudio ofrecen una respuesta clara y ordenada a la pregunta principal, mostrando que el perfil profesional más valorado es el que combina distintos tipos de habilidades. Esta mezcla, o perfil híbrido, es clave para el éxito laboral. Los empleadores coinciden en que hay cuatro habilidades fundamentales que todo profesional del área debería tener: dos socioemocionales –liderazgo y comunicación efectiva– y dos técnicas –planificación y diseño de programas y conocimiento científico.

El resultado más importante es que las habilidades socioemocionales son las más valoradas. Esto indica que, al menos en Cochabamba, el valor de un profesional ya no se mide solo por su conocimiento técnico, sino también por su capacidad de relacionarse con los demás y manejar situaciones humanas.

El perfil ideal no es solo un experto en ejercicio, ni solo una persona con carisma, sino alguien que combina conocimiento técnico con habilidades humanas.

Estos resultados tienen consecuencias importantes para la educación superior. El evidente desajuste entre lo que se enseña en las universidades y lo que el mercado laboral necesita exige enfoques claros en los planes de estudio. No es suficiente con enseñar contenidos como fisiología o biomecánica; también es necesario incluir contenidos y experiencias prácticas que desarrollen el liderazgo, la comunicación, la resolución de problemas y las didácticas de intervención grupal. Para lograr esto, se deben aplicar metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o los estudios de caso, y modificar las prácticas profesionales para que se evalúen formalmente las habilidades socioemocionales.

Finalmente, este estudio puede ser una guía útil para los estudiantes, profesionales y empleadores. Para los primeros, muestra que la formación técnica sigue siendo importante, pero que deben invertir también en mejorar sus habilidades interpersonales. Para los empleadores, los resultados ofrecen un marco para mejorar la forma en que seleccionan y capacitan a su personal, buscando personas que tengan un equilibrio entre conocimientos técnicos y habilidades sociales.

## Referencias bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2021). Desarrollo de habilidades en América Latina y el Caribe: Desafíos y estrategias. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/desarrollo-de-habilidades-en-america-latina-y-el-caribe-desafios-y-estrategias>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. Disponible en: <https://books.google.com/books?id=Q5dGbwAACAAJ>
- Campos-Izquierdo, A., & Martín-Acero, R. (2016). *Percepción de las competencias profesionales de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Revista de Psicología del Deporte, 25(2), 339-346. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235146515015.pdf>

- Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración* (7ª ed.). McGraw-Hill. Disponible en: <https://www.mheducation.com.mx/introduccion-a-la-teoria-general-de-la-administracion-septima-edicion-9789701061093-spa>
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento: El nuevo papel de los recursos humanos en las organizaciones*. McGraw-Hill. Disponible en: <https://www.mheducation.es/gestion-del-talento-el-nuevo-papel-de-los-recursos-humanos-en-las-organizaciones-9789584104079-spa>
- Concepto.de. (s.f.). *Habilidades duras y blandas*. Recuperado el [Fecha de tu consulta] de <https://concepto.de/habilidades-duras-y-blandas/>
- Economipedia. (2021). *Habilidades blandas*. Disponible en: <https://economipedia.com/definiciones/habilidades-blandas.html>
- Foro Económico Mundial. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Disponible en: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós. Disponible en: <https://www.planetadelibros.com/libro-inteligencia-emocional/29340>
- OCDE. (2021). *Perspectivas de competencias de la OCDE 2021: Aprender para la vida*. Disponible en: <https://www.oecd.org/skills/oecd-skills-outlook-2021-0ae365b4-es.htm>
- Pereda, S., & Berrocal, F. (2011). *Gestión de recursos humanos por competencias* (3ª ed.). Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Disponible en: <https://www.cerasa.es/producto/gestion-de-recursos-humanos-por-competencias-3a-edicion/>
- Quispe, M., & Mamani, F. (2019). *Educación Superior y Empleabilidad Juvenil en Bolivia: Desafíos para el Siglo XXI*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB). Disponible en: <http://www.pieb.com.bo/publicaciones.php>
- Tejada-Fernández, J., Navío-Gàmez, A., & Ruiz-Bueno, C. (2012). *Los nuevos yacimientos de empleo y la formación por competencias en el marco de la Educación Superior*. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 85-110. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendencias/article/view/2012>
- Zagalaz, M. L., Lara, A. J., & González, M. D. C. L. (2016). Análisi

# **Pueblos Indígenas Originarios de Bolivia, Actores Históricos Fundamentales de la Consolidación del Currículo Intercultural e Intracultural en el Sistema Educativo Plurinacional**

Indigenous Native Peoples of Bolivia as Fundamental Historical Actors in Consolidating the Intercultural and Intracultural Curriculum within the Plurinational Educational System

Ruth Lucy Catalán Colque <sup>1</sup>

*Recibido el 1-08-2025; Aceptado el 11-9-2025*

## **Resumen**

El presente estudio analiza, desde una perspectiva cualitativa e histórica, el protagonismo que tuvieron los pueblos indígena originarios de Bolivia en la consolidación del currículo intracultural e intercultural para todo el sistema educativo nacional. Se parte por demostrar que ya desde las escuelas clandestinas autogestionadas de principios de 1900, pasando por las demandas de implementación de una EIB, entre los años de 1980 a 1994, hasta los planteamientos educativos del Bloque Indígena, socializados entre los años 2004 y 2010, y que fueron consolidadas como parte de la EIIP en la Ley 070, los pueblos indígena originarios siempre mantuvieron una postura crítica, cuestionadora y propositiva frente a la educación tradicional, civilizatoria y aculturizante. Una actitud de reivindicación educativa y social que finalmente consiguió consolidar el currículo base de carácter intercultural y los currículos regionalizados de carácter intracultural.

En todo ese proceso, el punto neurálgico fue siempre la selección de los contenidos escolares, debido a que involucra una serie de intereses sociales y políticos, lo que hace del currículo, en términos de la sociología del currículo, un campo en disputa. En el caso de los pueblos indígena originarios, la lucha de la transformación curricular conlleva el reconocimiento de sus saberes

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Educación Intercultural Bilingüe, Doctorada en Psicología y Ciencias de la Educación y varios diplomados de actualización.

y conocimientos con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos científicos, en el marco del pluralismo epistemológico. En ese sentido, sus acciones fueron interpretadas desde la interculturalidad crítica, entendida como un proyecto político y epistemológico decolonial, orientado a revertir las relaciones asimétricas del poder, del saber y del ser, dados entre los pueblos indígena originarios y los que no lo son.

**Palabras clave:** Interculturalidad, intraculturalidad, currículo base, currículo regionalizado, pluralismo epistemológico, sociología del currículo, EIB, EIIP.

### **Abstract**

This study analyzes, from a qualitative and historical perspective, the leading role played by the Indigenous Native Peoples of Bolivia in consolidating the intracultural and intercultural curriculum for the entire national educational system. It begins by demonstrating that, from the self-managed clandestine schools of the early 1900s, through the demands for implementing Intercultural Bilingual Education (EIB) between 1980 and 1994, to the educational proposals of the Indigenous Bloc, socialized between 2004 and 2010, and which were consolidated as part of Intracultural, Intercultural, and Plurilingual Education (EIIP) in Law 070, Indigenous Native Peoples have always maintained a critical, questioning, and propositional stance against traditional, civilizing, and acculturating education. This attitude of educational and social vindication ultimately succeeded in establishing the intercultural Base Curriculum and the intracultural Regionalized Curricula.

Throughout this process, the neuralgic point has always been the selection of school content, as it involves a series of social and political interests, making the curriculum, in terms of the sociology of the curriculum, a field of dispute. In the case of Indigenous Native Peoples, the struggle for curricular transformation entails the recognition of their knowledges and understandings with the same scientific value as scientific knowledge, within the framework of epistemological pluralism. In this sense, their actions are interpreted from the perspective of critical interculturality, understood as a decolonial political and epistemological project aimed at reversing the asymmetric power, knowledge, and being relations between Indigenous Native Peoples and non-indigenous peoples.

**Keywords:** Interculturality, Intraculturality, Base Curriculum, Regionalized Curriculum, Epistemological Pluralism, Sociology of the Curriculum,

## Intercultural Bilingual Education (EIB), Intracultural, Intercultural and Plurilingual Education (EIIP)

### Introducción

Bolivia, al igual que muchos países de Latinoamérica, se caracteriza por su gran diversidad cultural, que está relacionada con los pueblos indígenas originarios, preexistentes a la colonia. Se encuentra entre los países que mayor población indígena originaria tienen, alrededor del 62 % y 66% (López, 2005 y Albó y Anaya, 2004), llegando incluso para algunos autores al 71 % (Abran, 2004). En la actualidad, la Constitución Política del Estado, vigente desde el 2009, asume la Plurinacionalidad (Art. 1), en reconocimiento a los pueblos indígenas preexistentes a la colonia.

Sin embargo, dicho reconocimiento es realmente reciente y se debe fundamentalmente a la lucha histórica que los pueblos indígenas emprendieron desde la época colonial. Una lucha, que si bien, en una primera instancia, recurrió a rebeliones y enfrentamientos bélicos, no dejó de lado la reflexión y el debate ideológico, a partir de planteamientos de reivindicación social y educativa, con miras a su liberación y reconocimiento en igualdad de condiciones.

Es, en ese contexto, que deben ser comprendidas las escuelas clandestinas autogestionadas de principios de 1900; también, las demandas y propuestas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), difundidas entre los años de 1980 y 1991 y concretizadas en la Ley 1565; al igual que la Ley Educativa 070, aprobada el año 2010, con el nombre de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, cuyo planteamiento educativo es la Educación Intercultural, Intracultural y Plurilingüe (EIIP).

No obstante, en los últimos años, los conceptos de interculturalidad, intraculturalidad, plurilingüismo y otros afines, han sido vinculados con el partido político del MAS IPSP<sup>2</sup>, como haciendo alusión a que ellos hubieran sido acuñados en su gobierno, situación que verdaderamente niega el

---

2 En mi condición de docente, profesional y madre de familia, me ha tocado escuchar, de algunos profesionales, estudiantes universitarios, profesores y padres de familia, comentarios como “ ¡Ah, esa educación de los masistas!” , justo en medio de algún taller donde se hace referencia a la interculturalidad o la lengua quechua, como si dichos términos estuvieran vinculados directamente a un partido político y no formaran parte de una lucha histórica social y cultural.

carácter histórico y reivindicativo que dio lugar a la concepción, construcción y consolidación de dichos conceptos. Evidentemente, no cabe duda que fue durante el gobierno de ese partido político que se logró institucionalizar muchas de las demandas educativas de los pueblos indígena originarios, pero eso no significa que hayan nacido al interior de ese partido político y mucho menos que sean recientes.

Por lo tanto, es necesario demostrar, cuantas veces sea necesario, que las transformaciones educativas relacionadas con la interculturalidad y la intraculturalidad, no son el resultado de la gestión y/o concesión hecha por el Estado, o por las autoridades de gobierno de turno, sino que son el fruto de una lucha histórica y permanente que los pueblos indígena originarios lidiaron en la búsqueda de su liberación, reconocimiento, visibilidad, dignidad y justicia social. A ello se dedican los siguientes acápites del presente documento.

## **Procedimientos metodológicos y sustentación teórica**

### ***Enfoque de investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa***

En primera instancia, es imprescindible señalar que el presente estudio recoge una parte de la información de la tesis doctoral de la autora, cuyo título es “La gestión del currículo intercultural en Bolivia: Una propuesta crítica, intracultural y descolonizadora” (Catalan, 2017), estudio que fue realizado entre los años 2010 y 2017. No obstante, se debe precisar que no se trata de un resumen estricto de la investigación, sino de la selección precisa y minuciosa de la información referida exclusivamente al accionar de los pueblos indígena originarios respecto a la educación, la interculturalidad y la intraculturalidad, información que se volvió a analizar e reinterpretar según el objetivo del presente artículo. El resto de la información, referida a la postura y al accionar del plantel docente respecto al enfoque intercultural, intracultural y plurilingüe y a la implementación del mismo en las prácticas de aula, no fue retomada, por considerarlos menos innovadores y relevantes, para continuar avanzando en la concreción de la educación intercultural e intracultural.

En ese contexto, se recupera la perspectiva cualitativa de la investigación, donde interesa lo que los informantes dicen, piensan, sienten y hacen (Barragán, 2001). En este caso, se trata de describir, comprender e

interpretar las motivaciones, demandas, acciones y expectativas educativas de los pueblos indígena originarias de Bolivia, específicamente en relación al carácter intercultural e intracultural del currículo. Para ello, se recupera la perspectiva histórica, considerando al currículo como producto socio-histórico (Goodson, 1991), donde la importancia radica en visibilizar las formas de negociación y los procesos de construcción curricular a lo largo del tiempo.

La población investigada, que en sentido amplio son los pueblos indígena originarios, estuvo constituida por las organizaciones indígenas emergentes en cada época. Así, a principios de los años de 1900 se analizaron las acciones educativas emprendidas por los caciques apoderados y los preceptores indígenas. Durante los años de 1980 y 1992, se prestó gran atención a las demandas y propuestas educativas de la Central Obrera Boliviana (COB), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y otros allegados. En los últimos años, a partir de los años 2000 hasta el 2017, el protagonismo fue del Bloque Educativo Indígena Originario Campesino (BEIOC), cuyos representantes son los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), con sus diferentes propuestas educativas y curriculares.

La técnica priorizada para el presente estudio fue principalmente la revisión documental de tres tipos de materiales: De libros y artículos de autores expertos y reconocidos en las temáticas de pueblos indígenas, educación e interculturalidad, de quienes se recuperaron citas primarias importantes; asimismo, se realizó la revisión de documentos y ponencias sobre demandas y propuestas educativas de los pueblos indígena originarios, especialmente de los CEPOs, algunos publicados y otros inéditos; también, se recurrió a la revisión hemerográfica de noticias importantes.

Cabe aclarar que las ponencias a las que se hace referencia, fueron el resultado de talleres organizados por la propia autora, entre los años 2010 y 2014, cuando se encontraba en calidad de investigadora y al mismo tiempo de coordinadora (durante el 2010) y docente de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

### ***Interculturalidad crítica decolonial***

Para los analistas Latinoamericanos, como Tubino (2004), Gonzales (2006) y Walsh (2009), es importante distinguir la interculturalidad crítica de la funcional. La interculturalidad funcional es promovida desde arriba, es

decir, desde la hegemonía de los gobiernos nacionales, las organizaciones supranacionales y los agentes financiadores, para quienes la supresión de los conflictos socioculturales entre pueblos indígenas y no indígenas pasa por la promoción del diálogo, la convivencia y la tolerancia de un modo acrítico y angelical, invisibilizando las asimetrías socioculturales que causan los conflictos.

En cambio, la interculturalidad crítica es promovida desde abajo, desde la subalternidad, es decir, desde las organizaciones indígena originarias. Implica “visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas” (Tubino, 2004, p. 160). Por lo tanto, se parte del “reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blaqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2009, p. 4).

En ese sentido, se trata de un “proyecto de-colonial”, que pretende visibilizar la matriz cuatri-dimensional de la colonialidad: del poder, del saber, del ser y del vivir, y apuntala hacia la transformación, la re-conceptualización e incluso la re-fundación de las estructuras sociales, políticas y epistémicas (Walsh, 2009).

### ***Pluralismo Epistemológico***

Por su parte, también los analistas latinoamericanos, como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Boaventura De Sousa y otros, han iniciado una lucha intelectual en contra del eurocentrismo del conocimiento científico, desarrollando conceptos como epistemologías desde el sur, pluralismo epistemológico y ecología de saberes.

Respecto a las epistemologías desde el sur, se entiende como “(...) el reclamo de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos científicos y no científicos y de nuevas relaciones de diferentes tipos de conocimiento” (De Sousa, 2008, p. 20). Con similar planteamiento, el pluralismo epistemológico, apuesta por justificar la posibilidad de la existencia de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento, donde la legitimidad de los conocimientos tradicionales no tenga que estar basada en los mismos criterios de validez que se utiliza para los conocimientos científicos tecnológicos (Olivé, 2009).

En la misma perspectiva, el concepto de ecología de saberes, desarrollado por De Sousa (2007), pretende la posibilidad de diálogo entre el saber científico y humanístico que la universidad (escuela) produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad, con el supuesto de que todos ellos, inclusive el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo.

### ***Currículo desde la perspectiva crítica: Aportes de la nueva sociología del currículo y de la pedagogía crítica***

A nivel mundial, desde los estudios de la nueva sociología del currículo y de la corriente de la pedagogía crítica, que fueron analizados a profundidad por Forquín (2008) y Blanco (1994), se pone en evidencia la vigencia de dos tipos de perspectivas en torno al concepto de currículo, vinculado al conocimiento científico y a los contenidos escolares. La primera, es la epistémica o didáctica y la segunda, la crítica o sociológica.

En la perspectiva epistémica o didáctica del currículo se defiende la neutralidad, objetividad y veracidad del conocimiento científico, como parte de los contenidos escolares<sup>3</sup>. Los defensores de la perspectiva, evitan analizar aspectos controversiales de los contenidos como su origen, valor y significado, por lo cual, según varios analistas, como Gimeno (1994), Blanco (1994), Giroux (1995) y Forquín (2008), se trata de una postura tradicional, acultural y acrítica del currículo.

Contrariamente a ello, en la perspectiva crítica del currículo se parte de reconocer que el propio conocimiento científico es resultado de un proceso de construcción colectiva, donde lo que se denomina “verdad”, “buen razonamiento” o “lógica”, es el producto de modelos asentados en significados compartidos, que con el tiempo se han dado por establecidos, convirtiéndose en categorías dominantes, hasta el punto que todo lo que no se ajusta a sus criterios es visto como erróneo, olvidándose que en su origen fueron socialmente construidos (Blanco, 1994).

En ese sentido, los contenidos escolares del currículo también son el resultado de procesos de selección que involucran intereses políticos y económicos:

---

3 Sus principales precursores son Hirst (1977) y Phenix (1973).

El currículum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. (Apple, 1996, p. 47)

Abundantes estudios, desde la sociología y la pedagogía crítica, como los de Bourdieu, Althusser, Baudelot y Establet en Francia; Bernstein, Young, Whitty y Willis en Inglaterra; Kallos y Lundgren en Suecia; Gramsci en Italia; Bowles, Gintis, Apple y Giroux en Estados Unidos (Forquin, 2008), han demostrado que esa selección de contenidos, especialmente del currículum oficial, reflejan procesos de estratificación social, es decir, de relaciones de dominación y explotación, por ende, los contenidos también se desarrollan en el marco de una estratificación jerárquica de saberes.

A partir de esos análisis, Forquin (2008) propone cuestionar y analizar los conocimientos científicos y, por ende, los contenidos escolares, con preguntas como ¿Por qué este tipo de conocimiento posee mayor estatus que los otros conocimientos? ¿Quién determina cuáles son los contenidos que deben formar parte del currículum? ¿De quién sus conocimientos se consideran legítimos?, ¿A quién beneficia esos conocimientos? ¿A qué grupos sociales está más próximo y quiénes tienen mayores posibilidades de acceder a él y llegar a “poseerlo”? etc. Con ello, el autor apunta a cuestionar la jerarquización de los contenidos curriculares, hasta el punto de plantear la necesidad de impulsar la construcción de currículos que no se basen en la jerarquización de saberes, situación que, para él, sería un acto verdaderamente revolucionario y subversivo.

## **Resultados de la investigación**

### ***Huellas y trascendencia de las escuelas clandestinas autogestionadas y la escuela Ayllu de Warisata***

En Bolivia, ya desde principios de los años de 1900, en un contexto totalmente adverso a la diversidad cultural y lingüística, los pueblos

indígena originarios, organizados a la cabeza de los caciques apoderados<sup>4</sup>, desarrollaron las primeras contrapropuestas educativas frente a la tradicional oferta educativa eurocéntrica, civilizatoria y aculturizante que imponía el Estado desde la educación indígenal<sup>5</sup>, las cuales estaban a cargo de los latifundistas o patronos de la época, quienes, aprovechando su poder y su rol de profesores agravaban la situación servil del indígena. Se trataba de escuelas clandestinas<sup>6</sup> que eran autogestionadas por el movimiento indígena, donde el rol de profesor lo asumieron, en una primera etapa, los caciques apoderados y, posteriormente, los preceptores indígenas o también llamados alcaldes mayores<sup>7</sup>. La mayoría estuvieron ubicadas en los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí (Choque y Quisbert, 2006 y Conde, 1992), expandiéndose incluso hasta Chuquisaca y Cochabamba, especialmente a las comunidades de Puka Puka (Catalán, 2007) y Raqaypampa (Arias, 1994), respectivamente.

Las temáticas que se abordaban en esas escuelas clandestinas estaban relacionadas con las problemáticas cotidianas que agobiaban a las comunidades indígenas, entre ellas, la recuperación de sus tierras, que eran usurpadas por los latifundistas y/o hacendados, amparados por la Ley de exvinculación de 1874. Además, en esos espacios, los indígenas reflexionaban sobre su condición de explotación y discriminación, asimismo, sobre la necesidad de luchar por su liberación e, incluso, por el autogobierno

---

4 En el contexto de la Ley de exvinculación de 1874, que legislaba el pago arbitrario de impuestos y la expropiación masiva de tierras de los indígenas a favor de los terratenientes, el movimiento indígena se organizó a la cabeza de los “caciques apoderados”, primeramente, para la recuperación de sus tierras usurpadas y, posteriormente, para la creación de escuelas para indígenas, que les apoyen con la comprensión e interpretación de leyes. (Conde, 1992)

5 A principios de los años de 1900, las autoridades de gobierno de Bolivia, con el propósito de transformar la educación, contrataron a una Misión Belga, que a la cabeza de Georges Rouma, actualizó el programa curricular bautizándolo de científico, humanista, clásico y experimental (Yapu, 2011). La lengua oficial continuaba siendo el castellano. Por lo mismo, se fortalecía el carácter eurocéntrico, colonizador y civilizatorio de la educación.

6 Eran clandestinas porque funcionaban a escondidas de las autoridades políticas y educativas y, especialmente, de los latifundistas y/o hacendados de la época.

7 Debido a la lucha que emprendieron los caciques apoderados por la recuperación de sus tierras, muchos de ellos fueron desprestigiados como agitadores y revolucionarios, por lo cual, eran perseguidos y amenazados. Por esa razón, nombraron a otros “preceptores indígenas” o “alcaldes mayores”, para encargarse específicamente de las escuelas autogestionadas. (Conde, 1992)

indio (Conde, 1992, López, 2005 y Choque y Quisbert, 2006). Una situación que era totalmente contraria a lo que sucedía en las escuelas indígenas del Estado.

En este contexto, también debe destacarse la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata (1931-1941), implementada en el departamento de La Paz. Una escuela que pese a formar parte de las escuelas indígenas del Estado, logró implementar una educación verdaderamente favorable para el indígena. El programa curricular estaba vinculado a los ámbitos productivos y de trabajo de las comunidades indígenas y, además, a procesos reflexivos sobre la condición de explotación del indígena en aras de su liberación. Todo ello, en el marco de la co- gestión que se practicaba entre los indígenas y los profesores. El propio Elizardo Pérez (1962), director del establecimiento, manifestaba que él coordinaba de cerca con el Consejo o Parlamento Amauta (sabios aymaras) y que los profesores no realizaban nada sin antes consensuar con dicha instancia.

El éxito alcanzado en la escuela de Warisata, no hubiera sido posible sin esa relación intercultural que se propició entre Elizardo Pérez, el profesor mestizo que dirigía la escuela, y Avelino Siñani, el preceptor indígena que organizaba a la comunidad, ambos actores fundaron, construyeron y administraron la escuela. Elizardo Pérez admiraba la capacidad organizativa y de trabajo que tenían los indígenas, además, tenía plena confianza en su capacidad física e intelectual y, por lo mismo, apostaba por su liberación e incluso por su autogestión (Pérez, 1962), situación que era totalmente contraria a las ideas que se difundían entre la mayoría de los políticos y educadores de la época, para quienes el indígena no era apto más que para la servidumbre y el trabajo físico, incluso, para muchos, entre ellos, el Viceministro de Educación de entonces, el indígena no era más que un retardado mental<sup>8</sup>.

Debido al énfasis social y político puesto en las escuelas clandestinas autogestionadas, incluyendo la Escuela Ayllu de Warisata, las mismas fueron totalmente destruidas por las autoridades políticas y educativas de la época y, más aún, por los latifundistas (Conde, 1992, Pérez, 1962, Salazar, 1985). No

---

8 Donoso, el Ministro de Educación de 1940, expresaba ideas racistas al fundamentar la necesidad de formar maestros indígenas: “Debe tenerse en cuenta que para la educación del indio, que es un retardado mental y tiene la dificultad del idioma, se precisa, más que para las otras masas, de maestros vocacionales (...)” (en Choque y Quisbert, 2006, p. 119).

obstante, sus repercusiones trascendieron en el tiempo. Así, para el Primer Congreso Indígena de 1945, el pliego petitorio de los líderes indígenas, además de incluir demandas de reivindicación social, como la devolución de sus tierras y la abolición de la servidumbre, incluía la demanda del derecho a la educación pública, la misma que debía considerar las lenguas originarias, el trabajo y la producción (Choque, 2005).

Posteriormente, después de casi medio siglo, para los años 1980, 1992 y 1994, en el marco de la Ley 1565, dichas demandas fueron sintetizadas y consolidadas en lo que se denominaría el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe. Y ya, más adelante, después de otros 15 años más, para el año 2010, en el marco de la Ley Educativa 070, se retoma como el principal referente la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata, llegando incluso a nombrar a Ley Educativa como “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. De esa manera, tuvieron que pasar muchos años y cambiar los escenarios políticos y sociales, para que los artífices de dicha experiencia sean reconocidos.

### ***La Educación Intercultural Bilingüe (EIB): Demanda y conquista de las organizaciones sociales y campesinas***

A partir de los años de 1970, en plena vigencia del Código de la Educación Boliviana de 1955, los pueblos indígena originarios nuevamente se constituyeron en actores críticos del modelo educativo que estaba vigente. Uno de los principales actores fue un grupo de jóvenes aimaras, que denunciando el carácter aculturizante de la educación, suscribieron el Manifiesto de Tiwanaku de 1973. Posteriormente, a partir de la década de los 80, las organizaciones sociales y campesina como la COB<sup>9</sup>, la Confederación de Maestros Rurales y la CSUTCB<sup>10</sup> demandaban y proponían explícitamente la implementación del modelo de EIB, con planteamientos que justificaban la necesidad de abordar contenidos relacionados a la descolonización, la lengua originaria, la historia propia, la identidad cultural y otros:

La enseñanza que se da es desarraigada tanto en lo que se enseña como en los que enseñan. Es ajena a nuestra realidad, no sólo en la lengua, sino también en la historia, en los héroes, en los ideales y en los valores

---

9 Central Obrera Boliviana.

10 Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.

que transmite. (Manifiesto de Tiwanaku de 1973, en Machaca y Cabrera, 2008, p. 18)

La Educación Intercultural Bilingüe, destinada a la población del nivel primario es considerada como “un proyecto educativo descolonizador en el contexto del proceso de liberación social de nuestras mayorías étnicas (...)” y que tiene como fin último “(...) la superación y liquidación definitiva de los resabios colonialistas aún subsistentes”. (CONMERB, 1985, en Machaca y Cabrera 2008, p. 19)

Frente a la Educación Colonizadora, de negación de la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país. (COB, 1989 en López 2005, p. 112)

Diagnóstico de la CSUTCB: Los contenidos son definidos en las ciudades y no en la realidad diaria del aula escolar. Los contenidos de la educación de nuestros hijos e hijas están alejados de la vida diaria del campo, pertenecen a la cultura oficial. No nos son útiles, sólo logran una pérdida diaria de nuestra identidad nacional, cultural y lingüística. (CSUTCB, 1991, en López, 2005, pp. 104-105)

Propuesta de educación intercultural bilingüe de la CSUTCB – 1991: [R] eformulación de los contenidos de la educación urbana fomentando el respeto y la convivencia entre distintas culturas y lenguas, para que no discriminen a la población rural, porque Bolivia es un país pluriétnico, pluricultural y plurilingüe y pluriregional. (CSUTCB, 1991, en Condori, 2010 y López, 2005)

No fue fácil para los pueblos indígena originarios lograr que sus demandas de EIB fueran incluidas en la Reforma Educativa de 1994, Ley 1565. De hecho, tuvieron que reclamar, negociar y consensuar con los planteamientos e intereses de los otros actores, que también reclamaban la transformación educativa, conforme a sus propios intereses y expectativas. Así, mientras los pueblos indígenas reclamaban la pertinencia cultural y lingüística de la

educación, el Estado apostaba por mejorar la calidad educativa al margen del enfoque de EIB<sup>11</sup>. Por su parte, también la Cooperación Internacional tenía la intención de mejorar la calidad educativa en términos de aprendizaje y conforme a los criterios de estándar internacional, por lo que no les interesaba la EIB<sup>12</sup>. Y como si fuera poco, los profesores también se oponían a dicha Reforma Educativa, catalogándola de neoliberal<sup>13</sup>.

Aún con esas vicisitudes, la Ley 1565, que fue promulgada el 7 de julio de 1994, incluía entre sus ejes fundamentales la implementación del enfoque de EIB para todo el sistema educativo nacional. Se trató de uno de los mayores logros, situación que a nivel internacional hizo que la Reforma fuera visualizada como “de avanzada” (López, 2005), pues, en ningún otro país, ni siquiera en teoría, se había planteado la EIB para toda la población, sea indígena o no indígena. Por lo general, dicho enfoque se lo planteaba solamente para las poblaciones indígenas.

A nivel curricular, la concretización de la EIB implicaba la implementación del tronco común curricular y las ramas complementarias diversificadas. El tronco común estaba constituido, por un lado, por las “áreas de conocimiento”, referidas a los conocimientos científicos, generales y/o universales, que eran las competencias básicas y, por otro lado, por las “competencias transversales”; y las ramas complementarias diversificadas estaban referidas a la implementación de competencias y contenidos concretos relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y

---

11 En el Consejo de Ministros que aprobaba la Ley 1565 se pusieron de manifiesto posiciones contrarias a la EIB: “(...) el presidente de la Cámara de Diputados objetó el artículo que establece la modalidad bilingüe. En su opinión ésta pretendía “resucitar lenguas muertas de culturas derrotadas” [sic] y, por lo tanto, era un retroceso respecto a la castellanización impuesta por la reforma educativa de 1955” (Albó y Anaya, 2004, p. 67).

12 Desde un principio, los organismos internacionales de cooperación no estaban convencidos de apoyar el componente de EIB de la propuesta de Ley 1565, no comprendían las ventajas y las repercusiones que dicho componente podría tener en la calidad educativa, por el contrario, lo percibían como un doble gasto frente a lo que implicaría la educación monolingüe. Afortunadamente, después de un análisis minucioso de costos-beneficio, en función de indicadores de retención y deserción escolar, y con la garantía de que la EIB contribuiría al mejoramiento de la calidad educativa, se pudo acceder al financiamiento del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Albó y Anaya, 2004, pp. 80-81).

13 Las frases más aclamadas en las marchas del magisterio de esa época eran: “Por el aumento salarial, contra el gobierno hambreador” y “Muerte a ley maldita neoliberal” (Albó y Anaya, 2004).

sociolingüística de cada departamento y municipio. (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2002)

Sin embargo, pese a la vigencia de dichas normativas el punto de las ramas complementarias diversificadas no logró aterrizar cabalmente en las prácticas de aula, debido a que el Ministerio de Educación le otorgó mayor importancia a la implementación del tronco común y los temas transversales. Por lo mismo, muchos profesores, que no comprendían la intención ni la forma de cómo desarrollar las ramas complementarias, prefirieron no desarrollarlas, argumentando que no estaban capacitados. Así lo denunciaban los propios pueblos indígenas:

En la práctica, la mayoría de las escuelas trabajan solamente con los módulos, que desarrollan las competencias del tronco común. El Ministerio de educación no ha diseñado una estructura operativa, ni una metodología concreta para la construcción de las ramas diversificadas. Tampoco se ha conformado equipos técnicos en las Direcciones Distritales de Educación para la elaboración del currículo diversificado, conforme al Artículo 14 del Decreto supremo 23950 de la estructura curricular. Los profesores desconocen la posibilidad de elaborar ramas diversificadas y tampoco saben cómo hacerlo. Los padres de familia ni las autoridades educativas tienen una comprensión cabal de la diversificación curricular. (...) No se ha capacitado al personal técnico de los distritos educativos ni de las Direcciones Departamentales de Educación para este efecto (...). (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA, 2004, p. 18)

No obstante, para admiración de muchos y también para la crítica de otros, algunas comunidades, aún sin comprender a cabalidad la forma de cómo implementar las ramas complementarias diversificadas, se lanzaron al desafío de desarrollar lo que planteaba la normativa. Tal el caso de la comunidad de Puka Puka, del departamento de Chuquisaca, donde los comunarios, decididos a fortalecer su lengua y cultura, decidieron designar como profesores de las ramas diversificadas a los sabios de su comunidad. Una situación que les generó grandes conflictos con el plantel docente. No obstante, demostraron que no hace falta ser un experto en la interpretación de leyes y tampoco ser un especialista en interculturalidad para implementar transformaciones curriculares con pertinencia cultural, basta con el

compromiso y la capacidad propositiva que, sin duda, los comunarios de Puka Puka demostraron. (Catalan, 2007)

En ese contexto, también es importante señalar que el otro eje fundamental de la Ley 1565 fue la participación popular en la educación, aspecto que tuvo importantes repercusiones para los pueblos indígena originarios, ya que se logró la institucionalización de su participación en la formulación de políticas educativas, a través del establecimiento de los Consejos Educativos de Pueblos Indígenas Originarios (CEPOs)<sup>14</sup> (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2002), reconocidos como los brazos técnicos de las organizaciones matrices (CSUTCB, CONAMAQ, CIDOB<sup>15</sup>, APG <sup>16</sup>y otros). Desde entonces, dichas instancias, no han cesado de trabajar propuestas curriculares que garanticen el abordaje de los saberes y conocimientos indígena originarios a nivel del currículo escolar.

De hecho, fueron los primeros, a través del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) (Guzmán y Garcés, 2003) y del Consejo Educativo Aymara (CEA) (López, 2005), que cuestionando el “árbol curricular” de la Reforma Educativa (tronco común y ramas complementarias diversificadas), se atrevieron a plantear como alternativa el “árbol curricular invertido”, con la finalidad de propiciar mayor espacio para los saberes y conocimientos indígena originarios, proponiendo que los mismos sean desarrollados en primera instancia y, después recién, sean abordados los conocimientos científicos universales, contrariamente a lo que tradicionalmente se hacía. En la figura 1, se muestra de manera muy ilustrativa dicho planteamiento.

---

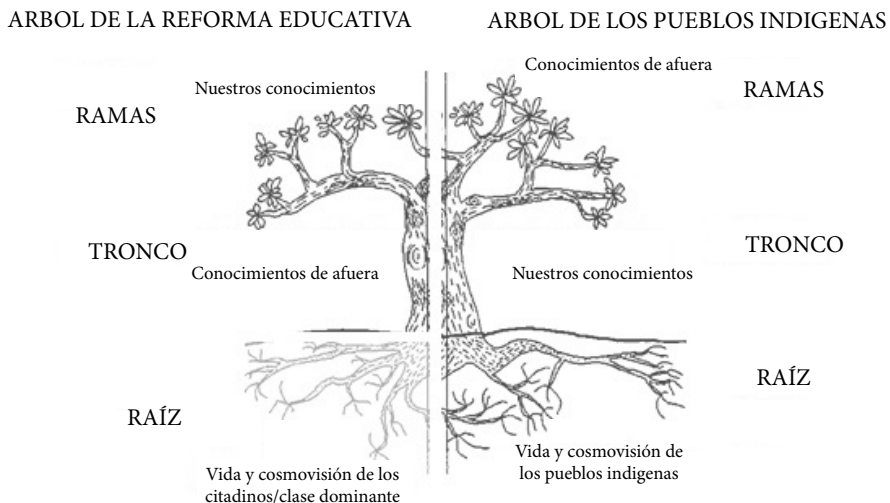
14 Los CEPOs se organizaron conforme a los distintos pueblos indígenas existentes en el país. Los primeros cuatro Consejos que comenzaron a funcionar a partir de 1998 fueron el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), el Consejo Educativo Aymara (CEA), el Consejo Educativo de Pueblos Originarios Guaraní (CEPOG) y el Consejo Educativo de Pueblos Originarios Amazónico Multiétnico (CEAM). Posteriormente, hasta el año 2016, siete consejos más fueron constituidos: Consejo educativo del pueblo indígena guarayo (CEPIG), Consejo educativo del pueblo originario chiquitano (CEPOCH), Consejo educativo del pueblo originario indígena mojeño (CEPOIM), Consejo educativo del pueblo yuracaré (CEPY), Consejo educativo de la nación uru (CENU), Consejo educativo de la nación tsimané (CENITs) y Consejo educativo del pueblo afroboliviano (CEPA). Todos funcionan de manera coordinada a la cabeza del

15 Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, representa a los pueblos indígenas de tierras bajas.

16 Asamblea del Pueblo Guaraní.

### Figura 1

#### *Comparación entre el árbol curricular de la Reforma Educativa de 1994 y la propuesta curricular de los pueblos indígenas*



**Fuente:** Elaboración propia en base a los gráficos presentados por el CENAQ, en Garcés y Guzmán, 2003

Para los Consejos Educativos, el árbol curricular de la Reforma Educativa, representado al lado izquierdo, tiene como tronco los conocimientos occidentales, las ramas lo constituyen los conocimientos indígenas y las raíces la cosmovisión de la clase hegemónica dominante. A su entender, los saberes indígenas en calidad de ramas no tienen gran importancia. Lo que plantean es volcar el árbol, tal como se observa al lado derecho, para que las ramas se conviertan en las raíces del árbol y que el tronco contemple saberes y conocimientos indígenas y en las ramas recién se ubiquen los conocimientos occidentales.

De esa forma, entre demandas, cuestionamientos y propuestas, los pueblos indígenas originarios lograron avanzar y consolidar el nuevo enfoque pedagógico de EIB para todo el sistema educativo nacional. Un logro que fue netamente de los pueblos indígenas. De ninguna manera se trató de una concesión fácilmente otorgada por el Estado o el gobierno de turno. En realidad, se trató de un proceso complejo de negociaciones, donde tuvieron

que enfrentar una serie de obstáculos, prejuicios y discriminaciones. Al respecto, Lucía d'Emilio, representante de la UNICEF de entonces, recuerda lo difícil que fue hacer que los pueblos indígenas sean escuchados por las autoridades de gobierno y educativas de ese entonces:

Los jóvenes quizás no saben, piensan que siempre ha sido así la participación, tanto de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, CEPO, como de la comunidad. ¡No señores! Yo me acuerdo lo difícil, lo terrible que fue convencer a los maestros y autoridades educativas. Ustedes no tienen idea [...]. Cuando se sugería nombres de los representantes de las comunidades, nos decían “¿Como la gente que no son maestros! [...] ¿Qué puede aportar a la educación un campesino? ¡Nada! No ha estudiado, no sabe nada [...]”. La pelea fue terrible. Se consideraba como una forma de desvirtuar lo que era la esencia de la educación ¡Fíjense la mentalidad! Los mismos maestros decían “lo nuestro tienen que ser intercultural”, pero seguían pensando que los campesinos que no saben leer ni escribir, no tienen mucho que aportar. [...] Al principio fue muy difícil que dirigentes [...] dialogaran con las autoridades del gobierno. Ustedes no se pueden imaginar la primera vez que los técnicos del PEIB se fueron con poncho al edificio Lazarte, se armó escándalo con UNICEF. A nosotros nos estaban acusando que estábamos llevando a la oficina a gente con poncho. Bueno, ahora ya no lo dicen. (en Albó y Anaya, 2004, p. 95-96)

Para los CEPOs, la EIB constituyó uno de sus más grandes logros, por lo que no iban a dejar que se diluya, a pesar de las dificultades presentadas en su implementación, como ser su carácter transicional, compensatorio y ruralista. Por ello, en su afán de concretizar y profundizar con más fuerza dicho enfoque, durante el año 2004, en el marco de la evaluación de los 10 años de la implementación de la Ley 1565, afianzaron sus alianzas con los otros sectores de los pueblos indígenas y fortalecieron su propuesta educativa.

### ***La propuesta educativa del Bloque Indígena: Base de la Ley Educativa 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez***

Al finalizar el año 2004, en un importante Congreso Educativo realizado en la ciudad de Santa Cruz, los pueblos indígenas originarios, agrupados en

el denominado Bloque Educativo Indígena Originario Campesino (BEIOC)<sup>17</sup>, socializaron y aprobaron su propuesta educativa denominada: “Por una educación indígena originaria, hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural” (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA, 2004). Se trataba de un documento muy bien elaborado, contemplaba a detalle todos los elementos de un diseño curricular: Diagnóstico de la realidad educativa y evaluación de la EIB, marco filosófico, político y pedagógico (fundamentos, principios, bases, fines, misión, visión y objetivos), órganos de participación comunitaria indígena originaria, estructura curricular (niveles, ciclos y modalidades), organización curricular (concepción de currículo, enfoque pedagógico, calendario regionalizado, desarrollo de lenguas en EIB, materiales educativos y evaluación de aprendizajes), gestión institucional (descentralización, administración, recursos y comunicación) y asamblea constituyente.

De todo ese planteamiento se destaca que “la educación debe contribuir a promover la construcción del Estado plurinacional” (p. 29), asimismo, la ratificación de la EIB, “El nuevo sistema educativo plurinacional, pluricultural y plurilingüe toma como base la conquista de nuestros pueblos de la educación intercultural y bilingüe” (p. 29) y, también, la construcción de currículos que partan de la realidad indígena, “Para las naciones indígenas originarias la elaboración del currículo debe partir desde la cosmovisión, realidad territorial, cultural y lingüística de sus comunidades para todo el sistema educativo plurinacional” (p. 38). Un planteamiento que nuevamente incluye a toda la población boliviana. No es solamente para los pueblos indígenas, sino para todos los bolivianos.

El manifiesto que el Bloque Indígena redactó al finalizar la jornada de socialización de su propuesta, expresa el carácter político y reivindicativo de la propuesta en general, pero más específicamente de la propuesta de EIB, ya que se orienta a revertir el pasado nefasto que les tocó sobrevivir a los pueblos indígenas:

Los pueblos indígenas y originarios constituimos más del 62% de la población de Bolivia y, durante más de cinco siglos, hemos sido excluidos, oprimidos y explotados sistemáticamente por el Estado y la sociedad

---

17 El BEIOC estaba integrado por las siguientes organizaciones: CIDOB, CSUTCB, CONAMAQ, CNMIOCB-BS, CSCIB y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS): CENAQ, CEPOG, CEAM, CEPOCH, CEPIG, CEPOIM, CEA y CEPY (Arispe, 2005).

boliviana y nos han considerado como si fuéramos inquilinos en nuestro propio territorio. El sistema educativo colonial y republicano neocolonial, etnocida y castellanizante ha pretendido aniquilar nuestras culturas, lenguas, conocimientos y saberes (...).

Los pueblos indígenas y originarios de Bolivia, considerando esta situación socio histórica, nos reunimos en el Primer Congreso Educativo realizado en la ciudad de Santa Cruz, donde socializamos y aprobamos nuestra Propuesta Educativa para el Congreso Nacional de Educación que se realizará en enero del 2005.

A la conclusión de este evento histórico, que sella la Unidad de los Pueblos Indígenas y Originarios de Bolivia, hacemos conocer a la opinión pública nacional el siguiente manifiesto:

1. Los pueblos indígenas y originarios de Bolivia demandamos la construcción de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe porque, aparte de responder a una de nuestras demandas históricas, contribuirá a la revitalización y el fortalecimiento de las nacionalidades indígenas y originarias como sujetos colectivos con identidades culturales, territorios y lenguas propias (...).

2. Cualificar y fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe porque, al ser una conquista de los pueblos indígenas y originarios de Bolivia, se constituye en un instrumento de liberación que está contribuyendo a la construcción de un Estado y una sociedad incluyente, equitativa, democrática y con justicia socioeconómica. La interculturalidad y el bilingüismo, como principios fundamentales de la educación, tiene que aplicarse en todo el sistema educativo y, de igual modo, trascender a todos los ámbitos del Estado y la sociedad boliviana.

Manifiesto: Plataforma Educativa de los Pueblos Indígenas y Originarios, Santa Cruz, 18 de noviembre del 2004 (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA, 2004, p. 49)

En esa época, entre los años 2004 y 2006, la propuesta de los pueblos indígenas era la única propuesta “completa y concluida”, pues los otros actores, como el magisterio, la iglesia y el propio Estado, no contaban con propuestas educativas claras (Arispe, 2005, Machaca, 2006 y Condori,

2010). Por lo tanto, gran parte de sus planteamientos fueron recuperados para el Anteproyecto de Ley aprobado el año 2006 y, posteriormente, para la Ley Educativa 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, aprobada en diciembre del año 2010, que adoptó de manera explícita el modelo de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) en todo el sistema educativo plurinacional.

Sin embargo, es importante aclarar que uno de los puntos que más le interesaba concretizar al Bloque Indígena y, especialmente, a los CEPOs, que era la aprobación del currículo regionalizado, orientado a desarrollar la intraculturalidad, fue arbitrariamente excluido del anteproyecto de Ley, justo meses antes de su aprobación. Pasaba que las autoridades educativas de entonces, pese a la convergencia de intereses a favor de los pueblos indígenas, debido a que esta vez el gobierno de Evo Morales y, por ende, las autoridades tenían alineación indígena, consideraban que ya no era necesario la explicitación de un punto referido al Currículo Regionalizado, debido a que el Currículo Base ya asumía la interculturalidad, dando lugar a contenidos relacionados con los saberes y conocimientos indígena originarios<sup>18</sup>. Un problema, al cual se sumaba la oposición rotunda que asumía la dirigencia del magisterio urbano respecto a la aprobación de la nueva Ley, por considerarla atentatoria a sus beneficios laborales<sup>19</sup>.

Por lo mismo, a los CEPOs, a quienes les interesaba explicitar con mayor fuerza sus saberes y conocimientos en el currículo, no les quedó otra que volver a reclamar y exigir a través de reiteradas cartas y movilizaciones la incorporación de artículos a la Ley, referidos explícitamente a la implementación y gestión del currículo regionalizado. En la carta enviada por los CEPOs al Ministerio de Educación se explicitaba lo siguiente:

---

18 En los programas curriculares que el Ministerio de Educación viene elaborando, ya están los conocimientos de los pueblos indígenas, tomando en cuenta la intraculturalidad, la interculturalidad y la descolonización, entonces no tiene mucho sentido hacer otro currículo paralelo, sin embargo, el planteamiento del currículo regionalizado es muy interesante, hay que discutir cómo se podría concretizar. (Taller 10 años de EIB/ Conversación/ Técnico Ministerio de educación, 06/2010)

19 Entre los años 2007 y 2010, lo que más le interesaba defender al magisterio era el Reglamento del escalafón, vigente sin modificaciones desde el Código de 1955, por lo cual se lo pretendía modificar, sin embargo, las movilizaciones y huelgas masivas impidieron su actualización y por el contrario lograron que el Ministerio de Educación ratifique el Reglamento en la nueva Ley. Fue después que la Ley 070 fuera aprobada el año 2010, que recién el magisterio centró su atención en los contenidos curriculares.

El Bloque Educativo Indígena Originario Campesino (BEIOC) luego de una reflexión amplia sobre la problemática educativa y particularmente sobre la ausencia de una norma que regule las acciones educativas en el marco de la Constitución Política del Estado, ponemos a su consideración la propuesta de artículos para su incorporación en la propuesta de ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” que será presentada a la Asamblea Legislativa Plurinacional para su respectiva aprobación. (Carta al Ministro de Educación, Ref. Artículos para la Ley boliviana, 09/2010)

La propuesta de modificación incluía la incorporación de varios artículos referidos al currículo regionalizado, a la formación de maestros en el marco del currículo regionalizado y a la gestión de la educación en general y del currículo regionalizado en particular. A continuación, a manera de ejemplo, se presenta una parte de la tabla que muestra la forma cómo se solicitó la incorporación del artículo 6 referido al currículo regionalizado.

### Tabla 1

*Propuesta de modificación a la propuesta de ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez*

Artículos del proyecto de Ley	Propuesta de incorporación
No existe	Artículo 6 (currículo regionalizado) I. Las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, afrodescendientes, tienen la facultad de elaborar, implementar y desarrollar currículos propios en los territorios respectivos en el marco de la CPE art. 77; y acorde a las características del contexto sociocultural y lingüísticos que hacen a su identidad y en complementariedad con el currículo base plurinacional.

**Fuente:** Carta al Ministro de Educación, Ref. Artículos para la Ley boliviana, 09/2010

Gracias a dicho pronunciamiento, los CEPOs lograron que la nueva Ley norme de manera explícita la aprobación de los tres tipos de currículos: Base, Regionalizado y Diversificado.

La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de

carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia. (Ley 070, art. 69, inc.2)

De esa manera, los pueblos indígena originarios, a través de sus brazos técnicos, los CEPOs, lograron que se apruebe la Ley Educativa 070, ratificando el enfoque de EIIP, que privilegia la complementariedad entre saberes y conocimientos, situación que les convertiría en los protagonistas más importantes de las políticas educativas vigentes hasta la fecha. Conscientes de ese trabajo y protagonismo, varios de los dirigentes y técnicos de los CEPOs se muestran orgullosos y empoderados por las políticas educativas que, en sus palabras, nacieron desde sus entrañas:

La ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” ha emergido de los alaridos de los oprimidos indígenas que han elaborado propuestas de educación contextual. Sin duda, es una Ley surgida desde las entrañas de las necesidades propias de los habitantes de este Estado Plurinacional. Dudar y discrepar de una Ley hecha a medida de la sociedad necesitada de una educación contextualizada (...), sería un verdadero naufragio. (Taller Socialización Currículo Regionalizado/ Cbba/ Ponencia/ Técnico CENAQ, 10/2013)

La Constitución, la Ley de la educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, la Ley general sobre derechos y políticas lingüísticas y otros tienen el sello de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios y Afrobolivianos (NPIOyAs). En el momento surgieron voces escépticas y discriminadoras que dijeron que las poblaciones indígenas son incapaces de proponer leyes, mucho menos de proponer proyectos de políticas educativas, económicas, sociales, pero hasta el momento, las propuestas más revolucionarias, reconocidas por la comunidad internacional, son las surgidas de los movimientos indígena originarios. (Taller Socialización Currículo Regionalizado/ Cbba/ Ponencia/ Técnico CNC-CEPOs/ Pedro Apala, 04/2014)

No cabe duda que los pueblos indígenas y, especialmente, los CEPOs tuvieron que enfrentar procesos complejos de consenso, negociación y hasta de rechazo, con aquellos que discrepaban con sus planteamientos y también con aquellos que los apoyaban. Sin embargo, su accionar fue persistente, continuaron elaborando propuestas cada vez más contundentes y reivindicativas de sus derechos culturales y lingüísticos, hasta lograr que las mismas formaran parte de las normativas del nuevo Estado Plurinacional, en un nuevo escenario sociopolítico que se mostraba favorable hacia sus intereses.

## ***El carácter intercultural del Currículo Base, la intraculturalidad de los Currículos Regionalizados y el desafío de su complementación y armonización***

En el marco de la nueva Ley 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, el carácter del currículo base es intercultural. Es decir, ya no es aquel que está referido solamente a los conocimientos universales, occidentales o del mundo, como tradicionalmente se lo concebía, sino que también incluye los saberes y conocimientos provenientes de las culturas indígenas. Al respecto, los documentos del Ministerio de Educación, aseveran que lo digno de ser aprendido por todos debe provenir de los contextos locales, regionales, nacionales y occidentales:

El currículo base debe ser el común denominador de todas las diversidades existentes en el país. Es decir que lo digno de ser aprendido por todos no solo puede venir de la cultura occidental, sino que también puede venir del contexto regionalizado e incluso de las exigencias y potencialidades que son eminentemente locales. Por ello, es absurdo pensar que el currículo base está conformado por los conocimientos de la cultura Occidental moderna, o de la Bolivia no indígena y que los currículos regionalizados son los conocimientos de los pueblos indígenas. En realidad, nuestro currículo base se ha organizado proyectando varios conocimientos y lógicas indígenas como de valor común para todos los bolivianos y bolivianas. (Ministerio de Educación, 2013a, p. 13)

Para evidenciar de qué manera se concretizaba lo mencionado en los contenidos escolares del nuevo modelo educativo, se realizó el análisis de los nuevos planes y programas de estudio del nivel primario y secundario, de los que fueron elaborados y aprobados entre los años 2012 y 2014, donde se pudo evidenciar que los mismos tenían una nueva perspectiva, especialmente, a nivel de los contenidos, que es lo que más interesa resaltar en este análisis<sup>20</sup>. Se pudo evidenciar que algunos eran más críticos, otros estaban más contextualizados al entorno del estudiante y otros eran realmente nuevos, relacionados con la cultura indígena. Se trataba de una

---

20 Los contenidos estaban organizados al interior de cuatro campos de saberes y conocimiento: 1) cosmos y pensamiento, 2) comunidad y sociedad, 3) vida, tierra y territorio y 4) ciencia, tecnología y producción. Al interior se encontraban las áreas y los diferentes contenidos y ejes articuladores. (Ministerio de Educación, 2012)

perspectiva realmente innovadora, pues por primera vez los contenidos curriculares tenían una perspectiva cultural e indígena. En el cuadro 2 se presenta el resumen de los contenidos mencionados.

## **Cuadro 2**

*Breve resumen de contenidos críticos, contextualizados y nuevos identificados en los planes y programas de estudio del nivel primario y secundario*

---

Contenidos con enfoque crítico	Imposición de la lengua castellana en la Colonia. (1° de secundaria) Constitución de las nuevas repúblicas con bases coloniales. (1° de secundaria) Invasión, conquista y colonización europea de América. (Secundaria) Testimonios de una etapa de imposición cultural durante la colonia. (Secundaria)
Contenidos contextualizados	- Comunicación oral, corporal, simbólica y gestual expresada en la interrelación familiar, escolar y su entorno. (1° de primaria) - Escucha atenta en diálogos de su entorno sociocultural. (1° de primaria) - Nociones de espacialidad, temporalidad, seriación y clasificación con elementos de su entorno inmediato. (1° de primaria) - Figuras geométricas y descripción de sus elementos relacionados a las formas de la naturaleza. (2° de primaria)
Contenidos nuevos	- Prácticas culturales de reciprocidad, cuidado y respeto a la Madre Tierra en la producción. (1° de primaria) - Rituales de la comunidad en interrelación armónica entre los seres Humanos y la Madre Tierra. (2° de primaria) - Ritualidades y espiritualidades como práctica cotidiana para la salud comunitaria. (2° de primaria) - Valores socio comunitarios de los pueblos. (1° secundaria) - Pluriglosia entre las lenguas originarias y la castellana. (Secundaria) - Historia del arte de los pueblos originarios: Arquitectura, escultura, dibujo, pintura y sus formas expresivas del Abya Yala. (Secundaria) - Iconografía de tejidos, cerámica, grabados, tallados y la simbología de las culturas del Abya Yala: Reproducción en dibujo. (Secundaria)

---

**Fuente:** Elaboración propia en base a la revisión de planes y programas de estudio del Ministerio de Educación, 2013b y 2014.

Se los cataloga como contenidos críticos porque se presentan como cuestionadores al proceso colonial, contrario al planteamiento tradicional, por ejemplo: “descubrimiento de América”. Se los cataloga de contextualizados

porque se trata de contenidos que antes eran presentados de manera general y en el marco de la nueva Ley estaban relacionados al contexto inmediato del estudiante. Se los cataloga como nuevos porque antes no aparecían en los planes y programas curriculares.

De esa manera, por primera vez en la historia de la educación boliviana, el Currículo Base hacía el esfuerzo de concretizar la interculturalidad a nivel de los contenidos, donde la cosmovisión, la cultura, la lengua, la historia y los otros elementos de los pueblos indígena originarios serían abordados con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos científicos universales, en consonancia con el pluralismo epistemológico, entendido como:

La articulación y complementariedad, sin jerarquías, de distintos tipos de saberes, conocimientos, sabiduría y ciencia, propios y de otros pueblos y culturas, en un proceso de recuperación y diálogo intracultural e intercultural. Esto significa que no puede haber un predominio unilateral de un tipo de conocimiento considerado equívocamente como universal. (Ministerio de educación, 2012, p. 47).

Respecto al Currículo Regionalizado, la Ley establece que es de carácter intracultural, ya que hace referencia al conjunto de planes y programas que abordan saberes y conocimientos relacionados con la realidad sociocultural y lingüística del país, los mismos que deben complementarse en armonía con el currículo base (Ley 070, art. 70).

Para los CEPOs, el concepto de intraculturalidad es clave porque permite que sus saberes y conocimientos sean reconocidos con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos científicos, lo que permitirá propiciar relaciones más simétricas entre ambos tipos de conocimientos. Así lo manifiesta textualmente uno de sus técnicos:

Construir una educación de carácter intracultural, es de hecho el avance más significativo en la igualdad de derechos de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios y Afrobolivianos porque se valorará y se aceptará como científico todo saber y conocimiento acumulado por siglos por los antepasados quechuas, guaraníes, aymaras, movimas, tsimane y los otros pueblos y naciones indígena originarios reconocidas por la Constitución Política del Estado. Estamos en la capacidad de demostrar que nuestros saberes y conocimientos tienen todas las condiciones de ser consideradas como “científicos”, tienen la capacidad de equipararse y entrar en diálogo

horizontal con aquellas producidas por las sociedades occidentales. (Taller Socialización Currículo Regionalizado/ Cbba/ Ponencia/ Técnico CNC-CEPOs/ Pedro Apala, 04/2014)

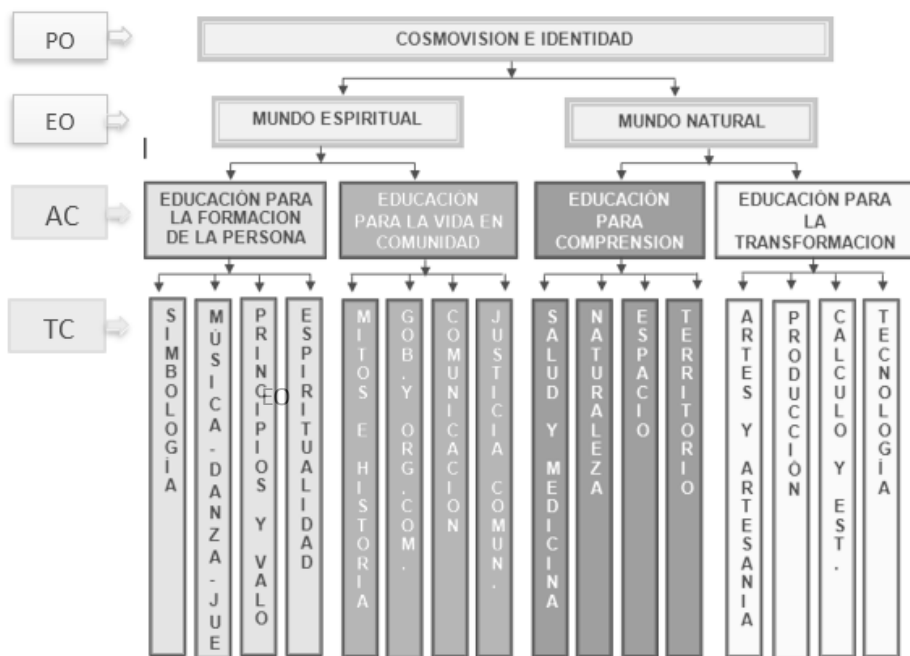
Fundamentados en dicha ideología y amparados por el marco legal, entre los años 2012 y 2014, los CEPOs lograron elaborar sus currículos regionalizados. Según información difundida por el periódico La Razón (10/11/2015), entre esos años se entregaron al Ministerio de Educación 11 currículos regionalizados, cada uno con su respectiva Resolución Ministerial (RM): 1) Chiquitano, con RM 684/2012; 2) Guaraní, con RM 685/2012; 3) Quechua, con RM 686/2012; 4) Ayoreo, con RM 687/2012; 5) Aymara, con RM 688/2012; 6) Guarayo, con RM 689/2012; 7) Mojeño, con RM 690/2012; 8) Uru, con RM 578/2013; 9) Afroboliviano, con RM 052/2014; 10) Yuracaré, con RM 518/2014; 11) Maropa, con RM 519/2014.

Además de los 11 currículos presentados, 14 pueblos indígenas más se encontraban en proceso de construcción de sus currículos regionalizados: Weenhayek, Chiman, Pacahuara, Chácobo, More, Moseten, Itonama, Yuqui, Movima, Kabineño, Machineri, Yaminagua, Esse Ejja, Tacana. Por lo tanto, se proyectaba la vigencia e implementación de por lo menos 25 currículos regionalizados. (Responsable UPIIP-Ministerio de educación, en La Razón 10/11/2015)

Los currículos regionalizados fueron elaborados en el marco de una estructura curricular que los pueblos indígenas construyeron y aprobaron en consenso. Contenía el principio ordenador (PO), referido a la cosmovisión e identidad, los ejes ordenadores (EO), referidos al mundo espiritual y al mundo natural, las áreas curriculares (AC), referidas a: 1) Educación para la formación de la persona, 2) Educación para la vida en comunidad, 3) Educación para transformar la naturaleza y 4) Educación para la comprensión del medio y, finalmente, cada una de las áreas agrupaba a cuatro temáticas curriculares (TC), haciendo un total de 16 temas curriculares. Así se lo presenta en la figura 2.

**Figura 2**

*Estructura curricular del currículo regionalizado de los pueblos indígenas originarios*



**Fuente:** Adaptado de los documentos del CNC-CEPOs, 2010 y CENAQ, 2012 y 2014.

Según la figura, en el área de “Educación para la formación de la persona” se encuentran los temas curriculares de: Simbología, Música y danzas, Principios y valores y Espiritualidad. En el área de “Educación para la vida en comunidad” se encuentran: Mitos e historia, Gobierno y organización comunitaria, Comunicación y Justicia comunitaria. En el área de “Educación para transformar la naturaleza” se encuentran: Salud y Medicina, Naturaleza, Espacio y Territorio. En el área de “Educación para la comprensión del medio”, se encuentran: Artes y artesanías, Producción, Cálculo y estimación, y Tecnología. (CNC-CEPOS 2010 y CENAQ 2012 y 2014)

Al interior de las temáticas curriculares, cada uno de los pueblos indígenas identificaron sus propios contenidos regionalizados. Para el caso de los quechuas, a manera de ejemplo, se presenta el cuadro 3, con el resumen de contenidos más importantes que el CENAQ identificó en las 4 temáticas curriculares del área “educación para la formación de la persona”.

**Tabla 3**

*Breve resumen de contenidos regionalizados del CENAQ*

Área: educación para la formación de la persona	
Temática curricular	Contenidos regionalizados
Simbología	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lengua quechua ‘Qhichwa rimay’</li> <li>2. Wiphalakuna</li> <li>3. Vestimenta</li> <li>4. Pututu</li> <li>5. Colores ‘llimp’ikuna’</li> <li>6. Tejidos ‘Tukuy laya awaykuna’ Etc., etc., etc....</li> </ol>
Música y danzas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Música y danza, tiempo de siembra: Caja, erqi, quena, Tarka, Pinguillada, flauta, larin, coplas de siembra – chumiliada, musuq wawa, luqlu - tonada de todos santos.</li> <li>2. Música y danza tiempo de carnaval: Caja, erqi, quena, Tarka, Pinguillada, flauta, Salaque, Coplas de carnaval – takipayanaku, Muyu muyu, pali pali. Etc., etc., etc....</li> </ol>
Principios y valores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Principios: Ama qhilla, ama llulla, ama suwa.</li> <li>2. Reciprocidad Ayni, Mink’a, Waqi, T’inka</li> <li>3. Dualidad: hombre – mujer, sol – luna, negativo – positivo. Etc., etc., etc....</li> </ol>
Espiritualidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Madre Tierra ‘Pachamama’</li> <li>2. Lugares Sagrados: Apus: wak’as, ríos, vertientes, achachilas, apachetas, illas, uywiri, aya samana, cumberas.</li> <li>3. Ritos: akulliku, q’uwa, ch’alla, incensar, ofrenda. Etc., etc., etc....</li> </ol>

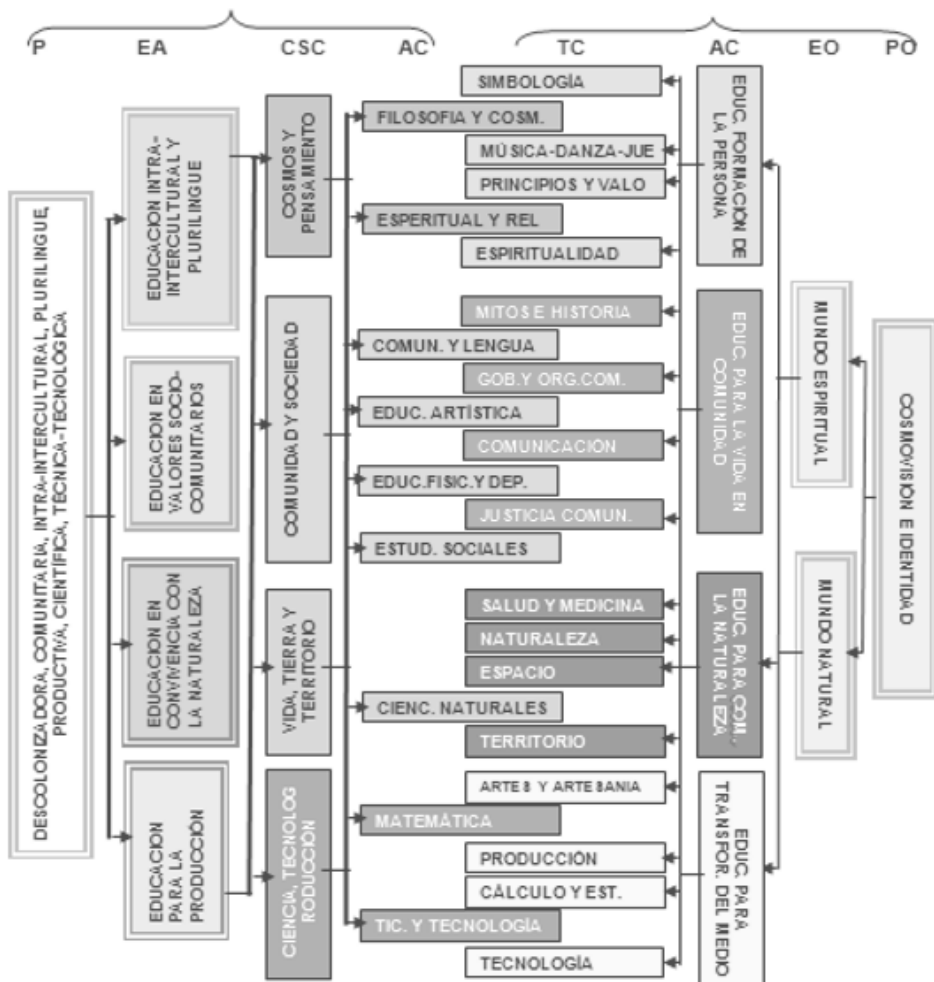
**Fuente:** Elaboración propia con base a la revisión de documentos del CENAQ, 2012 y 2014.

Con toda esa información organizaron los planes y programas de estudio de sus currículos regionalizados, considerando la misma estructura del currículo base, según ellos, para manejarse en el mismo lenguaje que los técnicos del Ministerio de Educación, con el propósito de no confundir a los profesores, que serían los que al final implementarían los currículos. Sin embargo, estaban conscientes que no era suficiente, si querían realmente posibilitar la implementación de dicho currículo. Por ello, asumieron el desafío de construir la propuesta de complementación y armonización curricular entre el currículo base y el currículo regionalizado.

En primera instancia, a nivel macro demostraron que la complementación debía darse a nivel de las mallas curriculares de ambos currículos y, más específicamente, a nivel de las áreas y los temas curriculares de ambas estructuras curriculares, tal como se presenta en la figura 3.

**Figura 3**

*Propuesta de complementación curricular entre el Currículo Base y el Currículo Regionalizado*



**Fuente:** Adaptado de los documentos del CNC- CEPOS, 2010 y del CENAQ, 2012 y 2014.

En la figura 3 se observa la forma como las mallas curriculares del currículo base y del currículo regionalizado se encuentran frente a frente, hasta llegar a conjuncionar en las respectivas áreas y temáticas curriculares. Al lado izquierdo se visibiliza la malla curricular del currículo base, que empieza con los principios (P), posteriormente se presentan los ejes articuladores (EA), luego los campos de saberes y conocimientos (CS) y finalmente las áreas curriculares que llegan a conjuncionar con las temáticas curriculares (TC) del currículo de los CEPOs. Al lado derecho se visibiliza la malla curricular de los CEPOs, que empieza con el principio ordenador (PO), luego se presentan los ejes ordenadores (EO), después las áreas curriculares (AC) y finalmente las temáticas curriculares (TC), las mismas que se conjuncionan con las áreas curriculares (AC) del currículo base.

Continuando con su trabajo, también plantearon una propuesta de armonización curricular a nivel micro, es decir, de los planes y programas de estudio y, más específicamente, de los contenidos. Realizaron un trabajo minucioso de selección de contenidos, tanto del currículo base como del currículo regionalizado, los cuales fueron plasmados como una especie de sumatoria y síntesis de ambos tipos de conocimientos. Realmente se trataba de un gran esfuerzo que, según ellos, facilitaría el trabajo de los profesores, quienes ya no tendrían excusas que les impidan implementar los contenidos indígena originarios. A manera de ejemplo, en el cuadro 4 se presenta un resumen de los contenidos armonizados que propone el CENAQ para la nación quechua.

#### **Tabla 4**

##### *Contenidos armonizados del currículo base y regionalizado de la nación quechua para el primer año de escolaridad*

---

Contenidos del currículo base	Campo: cosmos y pensamiento Identidad, autoestima y respeto a los miembros de la familia y comunidad. Creencias religiosas y espirituales en la familia y la comunidad. Costumbres, tradiciones y valores sociocomunitarios en la familia en el contexto social, natural y cultural.
-------------------------------	---

---

---

Contenidos del currículo regionalizado	Educación para la formación de la persona Simbología - Colores e identidad (Wawa kay Llimp'ikuna) La vestimenta y textiles, símbolos de identidad. - Unanchakuna (banderas) de la comunidad y del municipio. Música y danzas - Canciones y danza del tiempo de carnaval en la comunidad (de acuerdo al contexto). Principios y valores - Principios de la Cultura Quechua: Ama qhilla, ama llulla, ama suwa. Espiritualidad - Espacios sagrados en la familia (lugares de ofrenda a la Pachamama). - Lugares Sagrados de la comunidad.
--	---

---

**Fuente:** Elaboración propia con base a la revisión de documentos del CENAQ, 2014.

Como se puede advertir, los CEPOs insistieron y se esforzaron mucho para concretizar el planteamiento de complementariedad y armonización curricular, cuya base es el “principio de complementariedad”, que es entendida como la coexistencia entre diferentes e, incluso, entre opuestos o contrarios, en una relación de equilibrio e igualdad de condiciones, en donde ninguno es considerado inferior ni superior, sino complementarios.

Para explicar la importancia y significado de su planteamiento de complementariedad a la opinión pública, los técnicos de los CEPOs recurrían a metáforas interesantes de la vida cotidiana, entre ellos, se cita la siguiente:

Para nosotros los dos elementos básicos o principios son la complementariedad y el equilibrio. Por ejemplo, las aves tienen dos alas y las 2 alas no son iguales, si ustedes quisieran hacer una comparación igualando el ala derecha con el ala izquierda, no son iguales son diferentes, pero una no se mueve sin la otra, lo mismo sucede con las manos de nuestro cuerpo, una mano cumple una función diferente en nuestro cuerpo, si yo quiero clavar un clavo, una de mis manos agarra el clavo mientras la otra clava, ambas manos cumplen funciones diferentes. (Taller Educación en Tiempos de Descolonización/ Ponencia/ Técnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala, 05/2010)

Según lo explicado, en la complementariedad los elementos contrarios son necesarios y pueden coexistir en igualdad de condiciones. En el

contexto curricular, la complementariedad debe darse entre los saberes y conocimientos indígenas y los no indígenas u occidentales:

Nosotros queremos ese diálogo horizontal de saberes, ese diálogo de igual a igual que plantea la interculturalidad. El currículo regionalizado debe ser propio de cada pueblo indígena originario, que posea sus propios saberes y conocimientos, los mismos que deben estar en complementariedad, en un diálogo horizontal, con los saberes y conocimientos occidentales. Para nosotros, ninguno de los conocimientos se mueve independientemente, nosotros no podemos prescindir de los saberes y conocimientos occidentales, es un saber útil y necesario y tenemos que aprovechar, tienen que complementarse ambos, porque así vivimos, en base a los dos conocimientos. (Taller Educación en Tiempos de Descolonización/ Ponencia/ Técnico CNC-CEPOS/ Pedro Apala, 05/2010)

El planteamiento es netamente epistemológico, se fundamenta en el pluralismo epistemológico porque busca propiciar un diálogo horizontal entre saberes propios y científicos, de igual a igual, donde ninguno sea considerado superior ni inferior, sino más bien complementarios y necesarios, debido justamente a sus diferencias y a su utilidad.

De esa manera, los CEPOs lograron construir sus currículos regionalizados y, con ello, pudieron concretizar los conceptos de intraculturalidad, complementariedad y armonización curricular. No obstante, les fue difícil garantizar la implementación de los mismos, ya que tuvieron que enfrentarse a la radical oposición que asumía la dirigencia del magisterio urbano respecto a la implementación de la Ley 070, por considerarla anticientífica, retrógrada, etnocéntrica, pachamámica, animista, barbarie, etc<sup>21</sup>...

---

21 Entre los años 2011 y 2014, la prensa nacional y las publicaciones del magisterio urbano destacaban titulares donde el magisterio se oponía a la Ley 070:

- El magisterio rechaza la nueva Ley. Entrevista con Wilma Plata, dirigente del magisterio. (La Razón, 08/11/2011)

- Se ratifica el rechazo global de la Ley Elizardo Pérez y Avelino Siñani, por ser una ley anticientífica y retrógrada. (Dirigente nacional en La Razón, 05/02/2012)

- CONGRESO PEDAGÓGICO, 12, 13 y 14 de diciembre 2012: RECHAZO A LA LEY SIÑANI PÉREZ. (Tiza

Roja, frente Trotskista, Unión Revolucionaria de Maestros 02/2013)

- La Federación de Maestros Urbanos de Cochabamba realizó un bloqueo de las “mil esquinas”, en rechazo de la aplicación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. (Los Tiempos, 10/05/2014)

EL MAGISTERIO SE OPONE A LA LEY: La pachamama subordina a la ciencia. (Voz Docente, 10/14)

Una situación, que obligó nuevamente al Bloque Indígena a asumir la defensa de la Ley educativa y, más aún, del Currículo Regionalizado, a través de la suscripción de un Manifiesto que fue publicado a fines del año 2012, durante la realización del Segundo Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional, donde los CEPOs participaban socializando las primeras versiones de sus currículos regionalizados. El contenido del mencionado manifiesto planteaba lo siguiente:

En la ciudad de La Paz, del 17 al 18 de diciembre de 2012, el Bloque Educativo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano fuimos partícipes del Segundo Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional, en la que presentamos nuestras propuestas de currículos regionalizados en el marco de la ley educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, sin embargo, con mucha pena recibimos ataques frontales a través de boletines escritos, elaborados por la dirigencia trotskista, que no entienden que Bolivia es un Estado Plurinacional, donde cohabitamos los pueblos indígenas, originarios, campesinos, afrobolivianos, comunidades interculturales, siendo la diversidad nuestra fortaleza. Estos maestros siguen en posiciones coloniales discriminadoras, exclusionistas [...] Frente a estas manifestaciones hostiles de grupos aislados del trotskismo, nos permitimos expresar de manera categórica lo siguiente:

1. Los pueblos indígenas originarios campesinos y afrobolivianos asumimos la firme defensa de la actual Ley de educación que fue construida con la participación de la sociedad civil en su conjunto.
2. Rechazamos ataques infundados de la dirigencia trotskista que carece de conocimiento de la plurinacionalidad de nuestros pueblos, puesto que los saberes y conocimientos de los PIOs son tan ciencia como las universales, no es nada indigenista, es integradora que toma en cuenta diversas visiones por tanto no es retrograda, son esas posiciones racistas coloniales que nos ignoran y menosprecian con volantes insultativos, que seguramente la historia y nuestros pueblos juzgarán.
3. Manifestamos nuestra decisión de defender las propuestas de currículos regionalizados, que es el resultado del trabajo realizado desde las bases de nuestros pueblos, a diferencia de los maestros trotskistas que solamente volantean con papelitos, los pueblos indígenas tenemos propuesta.

**Fuente:** Manifiesto Bloque Educativo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano, 2012, en CENAQ, 2014.

Como se puede apreciar, para los pueblos indígena originarios, la Ley educativa y los currículos regionalizados se constituyeron en instrumentos políticos y epistemológicos a favor de sus derechos políticos, culturales y lingüísticos, por lo que les tocó defenderlos y negociarlos en distintas instancias y con diferentes actores. En realidad, no fue nada fácil que sus planteamientos sean admitidos como parte de la política pública, aun cuando el contexto político se mostraba favorable a los intereses de los pueblos indígenas, tuvieron que movilizarse en reiteradas ocasiones, respondiendo y rechazando especialmente las posturas tradicionales, eurocéntricas y aculturizantes de la dirigencia del magisterio urbano.

## **Discusión y conclusiones**

A partir del análisis histórico realizado sobre la educación en Bolivia, no cabe duda que los pueblos indígena originarios han sido y continúan siendo los actores fundamentales de las transformaciones educativas, especialmente, de los contenidos escolares del currículo. Por lo general, cuando se encaminan reformas educativas desde la academia, el plantel docente o el Estado, lo primero que se piensa transformar es la metodología o la evaluación, en cuya línea se han desarrollado enfoques pedagógicos como el conductismo, el constructivismo y, actualmente, las competencias. En muy pocas ocasiones se atreven a cuestionar y transformar el campo de los contenidos escolares, dando por sentado que los mismos son los adecuados, debido a que fueron definidos desde el currículo prescrito, una postura que es totalmente acrítica (Gimeno, 1994 y Giroux, 1995). No obstante, para la crítica de muchos y la admiración de otros, los pueblos indígena originarios si se atrevieron a cuestionar los contenidos escolares impuestos desde el eurocentrismo, planteando currículos intraculturales e interculturales que propicien el diálogo de saberes propios y científicos, situación que en términos de Forquín (2008), es verdaderamente revolucionaria.

Esa postura crítica, cuestionadora y propositiva fue recurrente en el transcurso de la historia de la educación boliviana y siempre estuvo vinculada a reivindicaciones políticas y epistemológicas. Así, en las escuelas clandestinas autogestionadas, de principios de 1900, incluyendo a la escuela de Warisata, los caciques apoderados y los preceptores indígenas reflexionaban sobre su

condición de explotación, la necesidad de su liberación y la recuperación de sus tierras. Posteriormente, durante los años de 1980 a 1994, organizados como obreros y campesinos, demandaron la implementación de la EIB, con el fin de propiciar su reconocimiento y la incorporación de su lengua y cultura al currículo escolar. En el pasado reciente, a partir del año 2004, organizados como Bloque Educativo Indígena Originario Campesino y representados por los CEPOs, continuaron luchando por su reconocimiento como naciones del Estado Plurinacional, además de la aprobación de los currículos regionalizados, para garantizar la implementación de la intraculturalidad, a partir del reconocimiento de los saberes y conocimientos indígena originarios con el mismo valor de cientificidad que los conocimientos occidentales.

Por esa razón, sus cuestionamientos, demandas y acciones deben ser interpretadas en el marco de la interculturalidad crítica decolonial (Walsh, 2009), porque plantea el reconocimiento o reconstitución de las naciones y los saberes preexistentes a la colonia, desmantelando ideologías y categorías coloniales jerarquizantes, tanto a nivel político como epistemológico. En términos de Olive (2009), se avanza hacia el pluralismo epistemológico y, según Desousa (2007), hacia la ecología de saberes, debido a que se relativizan los criterios de validación de conocimientos, aspirando a construir nuevos criterios que no sean jeraquizantes.

En ese sentido, la lucha por la consolidación de una educación intercultural, intracultural y plurilingüe está vinculada a intereses de reivindicación política, social, cultural y lingüística, por lo que conlleva enfrentamientos, negociaciones y consensos entre diferentes actores. Así, durante la época de las escuelas clandestinas autogestionadas y la escuela Ayllu de Warisata, los pueblos indígena originarios tuvieron que enfrentarse con las autoridades de gobierno, de educación y con los latifundistas, quienes al final terminaron destruyendo sus experiencias. Para la consolidación de la EIB, en el marco de Ley 1565, también tuvieron que enfrentarse con un gobierno neoliberal y, con ello, con las agencias de cooperación, a quienes para nada les interesaba la lengua y cultura originaria, no obstante, les tocó convencerlos de sus beneficios a favor de aprendizajes más significativos. Más tarde, para la aprobación de la Ley 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, también tuvieron que enfrentarse con gobierno de turno, que esta vez era indígena, pero ni siquiera el hecho de que compartieran el compromiso por la causa indígena facilitó la concertación de intereses en torno a la aprobación e implementación de la Ley, debido a que entre ellos forcejeaba

otro importante actor, la dirigencia del magisterio urbano, que se oponía a la nueva Ley, por considerarla anticientífica, retrograda, etnocéntrica y pachamámica.

De esa manera, se ratifica que la cuestión curricular, donde el punto neurálgico es la definición de contenidos escolares (Forquín, 2008), es objeto de complicados procesos de selección, donde se movilizan actores y distintos intereses, situación que genera escenarios de lucha, de forcejeos, de negociaciones y de consensos, en torno a los contenidos que se consideran dignos de transmitir. Por lo tanto, el currículo nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparecen de algún modo en los planes curriculares, en los textos y en las aulas, sino que forma parte de una tradición selectiva, que implica relaciones de poder entre los distintos grupos que se disputan el campo educativo (Apple, 1996).

En ese sentido, por todo lo complicado que resulta la consolidación de propuestas educativas y, más aún, si ellas surgen de la subalternidad y son revolucionarias, no cabe duda que el hecho de contar con una Ley educativa que aprueba el currículo base de carácter intercultural y los currículos regionalizados de carácter intracultural, es una verdadera conquista. Por primera vez el currículo base cuenta con contenidos críticos, contextualizados y relacionados con la temática indígena, situación que dejó sorprendidos a propios y extraños, pues por lo general el currículo base está constituido por conocimientos científicos universales. Asimismo, se cuenta con currículos regionalizados, organizados con base a los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios, situación que también es innovadora, hasta ahora, ningún académico o institución universitaria se había atrevido a diseñar un currículo basado en saberes y conocimientos indígena originarios. Tuvieron que ser los propios indígenas quienes se animaron a sistematizar sus saberes y organizarlos en currículos regionalizados.

No obstante, es importante reconocer que, si bien, los planteamientos educativos analizados fueron aplaudidos por muchos, también fueron criticados por otros, desde perspectivas que en cierta medida son contradictorias. Así, para algunos, entre ellos, la dirigencia del magisterio urbano y la población ciudadana, se trataba de una exageración, de un etnocentrismo, que buscaba solamente el adoctrinamiento político de la población boliviana. En cambio, para otros, entre ellos, los intelectuales indigenistas, las transformaciones curriculares eran demasiado simples

y superficiales, no habían logrado transformar la estructura central del currículo, incluso, las tildaban de alineadas, por el esfuerzo que hacían al intentar demostrar que los saberes indígenas se podían equiparar a los conocimientos científicos, situación que, según ellos, no hacía más que seguir validando los criterios de validez del conocimiento científico, en desmedro de los saberes indígenas. De esa manera, algunas críticas son por hacer demasiado y otras por hacer poco.

Pero, sin el afán de dejar de lado las críticas manifestadas, mismas que, sin duda, podrían ser validadas o refutadas, lo que interesa destacar en el presente estudio es que los pueblos indígena originarios lograron trascender la fase de las críticas y pasar a la fase de la proposición y finalmente llegar a la fase de la ejecución. Fueron ellos mismos, los que se atrevieron a sistematizar sus saberes, elaborar los currículos regionalizados y plantear planes y programas armonizados. No se quedaron en sus escritorios analizando y criticando la realidad educativa, como sería el caso de muchos intelectuales e investigadores académicos, incluyendo a la autora, que no pasamos del análisis a la acción. Pero ellos, aún, con el riesgo de que sus propuestas sean rechazadas y se queden en los papeles y no pasen a la implementación, debido a la oposición del magisterio, ellos continuaron trabajando con mayor fuerza. Y no lo hacían pensando solamente en sus pueblos, sino en toda la población boliviana, pues a diferencia de otros países Latinoamericanos, donde la EIB es planteada solamente para las poblaciones indígenas, en Bolivia, la interculturalidad y la intraculturalidad están planteadas para todos los niveles de la educación, es decir, para todos.

En la coyuntura actual, cuando el contexto político se muestra incierto respecto al futuro de la educación, será importante analizar las debilidades, los alcances y los desafíos de los currículos base intercultural y regionalizado intracultural. Uno de los desafíos importantes es la necesidad de concertación entre los propósitos políticos y pedagógicos, dejando en claro que además de contribuir a la reconstitución de los pueblos indígenas, también se debe favorecer a la contextualización de los contenidos, con el fin de propiciar aprendizajes significativos y críticos, que es el propósito de toda educación. En ese sentido, tocará ganarse al plantel docente para que en vez de oponerse coadyuve en el proceso, lo mejor será empoderarlos para que esta vez sean ellos los que elaboren materiales educativos en base a la cultura, los saberes y las lenguas originarias. Será importante incidir en aquello que no se hizo, que es justamente la didactización de la sabiduría indígena originaria.

## Referencias Bibliográficas

Abram, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*.

[Manuscrito no publicado].

Albó, X. y Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz: CIPCA-UNICEF. Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Arias, J. F. (1994, enero). *Raqaypampa*. Publicación de Presencia. La Paz.

Arispe, V. (2005). *Los indígenas originarios tenemos pensamiento, palabra y voz propios*. Proceso de elaboración de la propuesta educativa del Bloque indígena. Pretextos Educativos. Revista boliviana de educación (2), 117-128.

Barragán, R. (2001). *La investigación cualitativa*. En R. Barragan (Coord.). *Formulación de proyectos de investigación* (pp. 97-114). La Paz: PEIB.

Blanco, N. (1994). *Los contenidos del currículum*. En F. Angulo & N. Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Editorial Aljibe.

Catalán, R. (2017). *La gestión del currículum intercultural en Bolivia: Una propuesta crítica, intracultural y descolonizadora*. Tesis doctoral inédita. Bélgica: Universidad Católica de Lovaina. En <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:185664>

Catalán, R. (2007). *Encuentros y desencuentros: luchando por una educación propia y participativa*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón/ PROEIB Andes/ Plural Editores.

CENAQ (Consejo Educativo de la Nación Quechua) (2012 y 2014). *Currículo regionalizado de la nación quechua*. Propuesta desde la pluralidad, cosmovisión e identidad de los pueblos. Sucre: CENAQ.

CNC-CEPOs (Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios) (2010). *Educación para vivir bien*. Unidad desde la pluralidad. Currículos regionalizados por la nación indígena originaria para un país plurinacional. La Paz: CNC/CEPOS.

- Choque, R. (2005). *Historia de una lucha desigual*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.
- Choque, R. y Quisbert, C. (2006). *Educación indígena en Bolivia*. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.
- Conde, M. (1992). *Lucas Miranda Mamani: Maestro indio Uru-Murato*. En R. Choque et al. *Educación indígena ¿Ciudadanía o educación?* (109-122). La Paz: *Aruwiyiri/Taller de Historia Oral Andina*.
- CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA
- (2004). *Por una educación indígena originaria*. Hacia la autodeterminación, ideológica, política, territorial y sociocultural. Santa Cruz: Unidad Nacional de Naciones Indígenas Originarias (UNNIOS). En <https://documentoskoha.s3.amazonaws.com/14264.pdf>
- Condori, F. (2010). *Descolonización*. Culturas y Lenguas en la Educación Boliviana. La Paz: Condori Froilan.
- Constitución Política del Estado Plurinacional (2009). *La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia/ Ministerio de la Presidencia*.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. La Paz: CIDES-UMSA, Plural. De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur*. La Paz: Plural Editores.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Garcés, F. y Guzmán, S. (2003). *Educacionqa, kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan*. Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua. Sucre: CENAQ.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gonzales, E. (2009). *Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa.

- Goodson I. (1991). *La construcción social del currículum*. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En *Revista de educación* (295), 7-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1990>
- Ley de la Educación 070, Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010). *La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia/Ministerio de Educación*.
- López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones*. La educación intercultural bilingüe en Bolivia.  
La Paz: Plural.
- Machaca, G. (2006). *Actores, propuestas y desafíos en el proceso Pre-Congreso Nacional de Educación en Bolivia*. En Qinasay. *Revista de educación intercultural bilingüe* (4), 11-43.
- Machaca, G. y Cabrera, E. (2008). *Educación y descolonización en Bolivia*. Mod. 9. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002). *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Ministerio de Educación (2012). *Currículo base del sistema educativo plurinacional*. Serie Currículo. Documento de trabajo. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2013a). *Gestión Curricular del Proceso Educativo*. Cuadernos de Formación Continua, Unidad de Formación No. 9. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2013b). *Educación secundaria comunitaria productiva*. Campos de saberes y conocimientos: comunidad y sociedad. [Manuscrito no publicado].
- Ministerio de Educación (2014). *Educación primaria comunitaria vocacional*. Programa de estudio. Primero a sexto año de escolaridad. Serie Currículo. Documento de trabajo. La Paz, Bolivia.
- Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. En M. L. Tapia (Coord.), *Pluralismo epistemológico*. La Paz: Muela del Diablo

Editores, Comuna, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y CIDES - UMSA.

Pérez, E. (1962). *Warisata*. La Escuela Ayllu. La Paz: Burillo.

Salazar Mostajo, C. (1985). *Warisata mía*. La Paz: Editorial Juventud.

Tubino, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. En M. Samaniego & C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-165). *Temuco: Universidad Católica de Temuco*.

Yapu, M. (2011). *Políticas Educativas, interculturalidad y discriminación*. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto. La Paz: PIEB.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

# Percepciones del Rol del Psicólogo en la Universidad

Perceptions of the Role of the Psychologist in the University

Juan Pablo Mollo Torrico<sup>1</sup>

Evangelio Muñoz Cardozo<sup>2</sup>

*Recibido el 6-7-2025; Aceptado el 12-9-2025*

## Resumen

En Bolivia existen pocos estudios que analicen el rol del psicólogo y las áreas en las que se desempeña. Los fenómenos que aborda la psicología son complejos, por lo que esta disciplina debe colaborar activamente con otras ciencias. La formación orientada a la comprensión y al trabajo interdisciplinar es un aspecto esencial del quehacer del psicólogo, tanto en la investigación como en el ejercicio profesional. Este estudio tiene como objetivo (1) Identificar el rol del psicólogo (2) Evaluar las áreas de afinidad (3) Evaluar las predominantes áreas de aplicación. Metodología: es un estudio transversal y descriptivo con una muestra constituida por 232 estudiantes de 1ro a 10mo semestre. Con la autorización de la Dirección de la Carrera de Psicología y el consentimiento informado de los estudiantes, se procedió a aplicar diversos instrumentos destinados a evaluar las funciones del rol del psicólogo y diferentes variables relacionadas con la salud mental. Resultados existe una tendencia de trabajar en el área De las áreas de especialización en la carrera de psicología el 54,3% se inclinan al área clínica área Educativa, 26,3% y el área social 19,4%.

## Abstract

In Bolivia there are few studies that analyze the role of the psychologist and the areas in which it works. The phenomena that psychology addresses are

---

1 Juanpablomollot@icloud.com; Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, <https://orcid.org/0000-0002-3709-0631>

2 evangelio.munoz@umss.edu; Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, <https://orcid.org/0000-0003-0468-4756>

complex, so this discipline must actively collaborate with other sciences. Training oriented to understanding and interdisciplinary work is an essential aspect of the psychologist's work, both in research and in professional practice. This study aims to (1) Identify the role of the psychologist (2) Evaluate the areas of affinity (3) Evaluate the predominant areas of application. Methodology: It is a cross-sectional and descriptive study with a sample consisting of 232 students from 1st to 10th semester. Upon obtaining acceptance for the realization of this study from the Psychology Career Directorate, and having the consent of the students, the application of various instruments will be carried out to measure the functions of the role of the psychologist and mental health variables. Results and findings found, there is a tendency to work in the Clinical area 54.3%, 26.3% educational and 19.4% Social.

**Keywords:** diagnóstico de necesidades, psicología, salud mental, universidad

## **Introducción**

La formación académica en psicología enfrenta actualmente desafíos significativos, particularmente en contextos latinoamericanos donde la demanda por profesionales en salud mental y bienestar social se incrementa constantemente. En este marco, reflexionar la calidad y pertinencia de los contenidos impartidos en las universidades, así como la percepción que los propios estudiantes tienen de su preparación profesional, resulta no solo necesario, sino urgente. Esta reflexión adquiere mayor relevancia al considerar que un alto porcentaje de egresados de la carrera de Psicología ejerce en el área clínica sin haber recibido una formación suficientemente sólida o especializada para enfrentar dicha labor con solvencia técnica y ética (Pessoa y Trujillo, 2022).

Además, se observa una limitada producción científica por parte de docentes universitarios en psicología, lo que genera un vacío en la construcción de conocimiento contextualizado y con impacto regional. Esta situación plantea interrogantes sobre el rol investigativo en la formación universitaria, y la necesidad de repensar estrategias pedagógicas, metodológicas y curriculares. En este escenario, es igualmente importante atender al estado emocional y psicológico de los propios estudiantes, muchos de los cuales experimentan síntomas de ansiedad, depresión o pensamientos

suicidas durante su formación, lo cual incide directamente en su desempeño académico y futuro profesional.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes sobre su formación en las distintas áreas de la psicología clínica, educativa y social, así como explorar indicadores de salud mental, actitudes frente a la práctica profesional e implicaciones pedagógicas. Se busca así aportar al fortalecimiento de la carrera desde una mirada crítica, constructiva y contextual, con énfasis en la necesidad de adecuar los contenidos curriculares a las realidades locales, promover la formación integral y visibilizar las problemáticas emocionales que atraviesan los futuros psicólogos en su proceso de formación.

La formación del psicólogo en Bolivia enfrenta múltiples desafíos relacionados con la pertinencia de los contenidos curriculares, la articulación entre teoría y práctica, y la atención a las necesidades reales del contexto social. A pesar de los avances en la profesionalización de la psicología, persisten interrogantes sobre cómo los estudiantes perciben su proceso formativo y hasta qué punto este responde a las demandas actuales de las distintas áreas de aplicación.

Asimismo, resulta necesario considerar los factores personales y emocionales que inciden en la formación de los futuros psicólogos. Las condiciones de salud mental, las actitudes frente a la práctica profesional y las experiencias vividas durante la carrera pueden influir significativamente en su desempeño académico y en la construcción de su identidad profesional.

En este sentido, analizar las percepciones de los estudiantes acerca de su formación y su bienestar psicológico permite identificar fortalezas y debilidades del proceso educativo, así como generar reflexiones sobre las implicaciones pedagógicas de la enseñanza en psicología. Comprender estos aspectos es fundamental para promover una formación integral, contextualizada y sensible a las realidades locales, contribuyendo al fortalecimiento y actualización de la carrera de Psicología en el país.

Asimismo, este estudio permitirá tener un estado de la cuestión de las dificultades y necesidades de la malla curricular de la carrera de psicología y evidenciar que asignaturas necesitan introducir temáticas actuales. Por último, este estudio puede revelar información complementaria útil para incluirla en las asignaturas de la carrera de psicología.

## **Metodología**

Este estudio tiene un diseño descriptivo, comparativo, de corte transversal, es decir se pretende la medir la magnitud de la problemática planteada.

- **Muestra**

La muestra estuvo constituida por el 10% de la población total de la Carrera de Psicología. Según los datos reportados por Machaca y Rojas (2020), dicha población asciende a 2.067 estudiantes. En consecuencia, la muestra para este estudio estuvo conformada por 232 estudiantes, aproximadamente 20 por semestre.

Se consideraron participantes desde el primer hasta el décimo semestre, tomando en cuenta que, a partir del séptimo semestre, el número de estudiantes matriculados tiende a disminuir en comparación con los primeros niveles. La selección de la muestra fue por conveniencia, dado que el estudio se realizó en una única institución. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo durante el primer semestre del año académico 2024.

La muestra final estuvo compuesta por 232 estudiantes de la Carrera de Psicología, de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS con edades comprendidas entre 17 y 60 años. Se observó una predominancia del grupo etario de 17 a 25 años, que representa el 83,2% del total de participantes.

- **Instrumentos**

Se aplicaron los siguientes instrumentos: sociodemográfico, instrumento para medir las actitudes frente a la labor del profesional psicólogo. Cuestionario ad hoc de rol del psicólogo (Mollo- Torrico y Muñoz, 2024). Inventario de depresión de Beck (Beck, Steer y Brown 1996).

- **El procedimiento de la investigación:**

Se solicitaron los permisos correspondientes a la Carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Tras la autorización institucional, se explicó a los participantes el propósito del estudio y se solicitó su colaboración. Una vez obtenidos los consentimientos informados aceptando en una pestaña al iniciar el cuestionario, se procedió a la aplicación de los instrumentos de evaluación a través de Google Drive. Posteriormente, los datos recolectados

fueron procesados y analizados mediante el programa estadístico Excel, con el fin de realizar la interpretación de los resultados.

## **Sustentación teórica**

La organización mundial de la salud, considera la salud mental “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Una importante consecuencia y/o resultado de esta definición es que considera “la salud mental” como algo más que la ausencia de trastornos o discapacidades mentales.

En los últimos años, la coyuntura social en Bolivia ha evolucionado de manera abrupta respecto a la salud mental, en este sentido, las enfermedades mentales incluyen síntomas y se caracterizan por molestias emocionales, conductuales y actitudinales, que se manifiestan de manera frecuente y forman parte del diario vivir, el aporte de la psicología en general proporciona medidas para trabajar la salud mental, la calidad de vida y el bienestar personal, asimismo introduce medidas de prevención promoción e intervención.

Debemos remarcar que los trastornos mentales tomaron fuerza en la sociedad después de la crisis sanitaria de la COVID-19, en consecuencia, el estar en cuarentena durante la pandemia hizo que la población visibilice y tome conciencia que las alteraciones mentales son un problema fundamental del día a día.

La salud mental es un problema emergente y de gran importancia para la sociedad boliviana, en tanto tiene un coste económico y en muchos de los casos el ciudadano de a pie no puede permitirse, por ende, en la sanidad pública existe muy pocos profesionales en el área de la psicología y psiquiatría ante la gran demanda de la población.

Respecto a la temática Mollo-Torrico (2022) identifica que.

En la sociedad boliviana no existe una política específica de salud mental, ni leyes particulares referentes a este tema, y se estima que alrededor del 0,2 % del presupuesto en Salud se destina en el país a esta área. Además, dentro de los establecimientos de salud mental, por cada 100, 000 habitantes existen 1.06 psiquiatras, 0.46 psicólogos, 0.25 trabajadores sociales, 0.20 terapeutas ocupacionales y 1.43 de otros profesionales de la

salud. (Ministerio de salud, 2008). Teniendo en cuenta que la información data de tiempo atrás, a la fecha no se conoce información actualizada de datos estadísticos de la salud mental en Bolivia, lo cual es preocupante.

En suma, en estos últimos años se ha visibilizado los efectos nocivos de la salud mental en la población boliviana, se ha observado como las enfermedades mentales más frecuentes son la ansiedad, depresión, miedo y el estrés. El rol del profesional psicólogo en la sociedad boliviana ha tomado más fuerza, aunque existe la necesidad de dar un lugar al profesional de la salud mental, crear políticas públicas respecto al tema y realizar inversiones económicas a nivel estatal.

### ***Papel del psicólogo***

El rol del psicólogo y psicóloga en las distintas áreas ha evolucionado y debemos considerar las funciones del trabajo.

La Carrera de Psicología, marcó el comienzo de los estudios de psicología en Bolivia, por ser la primera y la más antigua del sistema universitario, formando muchas generaciones de profesionales con profunda sensibilidad humana, actitud crítica y científica frente a las necesidades y problemas sociales. Los propósitos que han guiado la formación profesional y científica del psicólogo, durante 29 años, son: Compromiso humano, cristiano y social ante los problemas y demandas sociales de la comunidad. Excelencia académica que garantice el ejercicio profesional en el mercado de trabajo. La identificación y coherencia con estos propósitos ha permitido a los psicólogos, constituirse en "líderes del cambio social", y ha contribuido a mejorar y transformar la calidad y condiciones de vida del hombre boliviano (Vía, 2000. Pág. 53).

El perfil profesional del psicólogo, se ha definido, tomando en cuenta la realidad social del país, que ha permitido identificar los problemas en tres grandes áreas de actividad: salud, educación y procesos de producción. La formación universitaria capacita al psicólogo para el abordaje y solución de los problemas mencionados a través de las siguientes funciones: Evaluación: identificar, diferenciar y relacionar los elementos que componen un fenómeno o hecho de la actividad psicológica del individuo, grupo o comunidad. Planificación: diseñar programas, planes preventivos,

estrategias de desarrollo y acciones alternativas en perspectiva, basándose en la evaluación e identificación de problemas en actividad psicológica. Intervención: Desarrollar acciones metodológicas y técnicas que favorezcan procesos de cambio en la dinámica de la actividad psicológica del individuo, grupo y/o comunidad. Investigación: Demostrar las relaciones entre elementos identificados, de un fenómeno y hecho determinado en la actividad psicológica, para confirmar una afirmación o resolver un problema. Los problemas priorizados se expresan, ya sea, con un carácter individual, que demanda soluciones muy particulares, o con requerimientos de solución en el ámbito grupal y/o comunitario, por eso, la población a la que se dirige, la actividad profesional es: el individuo, el grupo y la comunidad. Finalmente, el desempeño de las actividades del psicólogo, de acuerdo al escenario en el que se presentan los diversos problemas, es: el sector urbano, sector suburbano (periférico) y sector rural (Via, 2000. Pág. 56).

Respecto a la actualización de contenidos, el trabajo de Muñoz (2022) recomienda que una respuesta inmediata sería la actualización de contenidos. La situación amerita hacerlo de manera rápida porque veinte años de este siglo quizá equivale a medio o un siglo de la historia joven de la psicología. La realidad cambiante en la generación de conocimientos nos obliga a entrar en el ritmo de los cambios, quizá cada cinco años.

### ***De la universidad***

Desde la década de los 80 no ha existido articulación entre lo que se estudia en la carrera de psicología y los posgrados y el interés de investigación en la universidad es precario, de tal manera que los cursos de actualización y formación de investigación son inexistentes, y la antelación de los estudios de pregrado no están articulados, en tanto el Profesor Mayorga, De la Cruz, Galindo y de la Cruz (2024). Apuntan y muestran el desafío de los posgrados en general y la conexión con el área de posgrado

En el caso de la UMSS, durante la década de los ochenta, los estudios de posgrado siguieron esa tendencia nacional. En la década del noventa se iniciaron programas de maestría de matiz profesionalizante para responder al mercado laboral y a la “deuda histórica” (Rodríguez, 1997) de la universidad con aquellos profesionales que no pudieron acceder a este nivel de formación fuera de Bolivia. En las siguientes décadas, gracias al apoyo financiero de la Cooperación Internacional (CI) proveniente de diferentes

países, se estructuran y diseñan maestrías de carácter científico, a objeto de responder a dos cuestiones esenciales para la universidad, por una parte, propiciar espacios de calidad académica a fin de producir de conocimientos nuevos y, por otra, responder a su compromiso de pertinencia social procurando la solución de problemas que la sociedad le demanda (Pág, 138).

Por otro lado, la carrera de psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón ha mostrado las carencias en investigación y producción intelectual desde sus inicios la propuesta planteada por Mollo- Torrico (2022).

Debemos tener en cuenta que un cambio estructural viene de la mano principalmente de 3 pilares fundamentales, primero tener bien claro cuál es el rol del psicólogo, segundo los contenidos del plan de estudios y sus respectivas referencias bibliográficas deberán estar acorde a las necesidades actuales y tercero incentivar a la investigación. Si investigamos a partir de las diversas asignaturas de cada semestre podemos generar un potencial de conocimiento científico donde tenemos un objeto de estudio preciso y así poder dar a conocer las necesidades en las diferentes áreas de la psicología. Con ello debemos tener en cuenta y especificar, trabajar cual realmente es el rol del psicólogo en las diferentes instituciones ya sean educativas o instituciones hospitalarias y organizacionales (Pág 93).

## **Resultados**

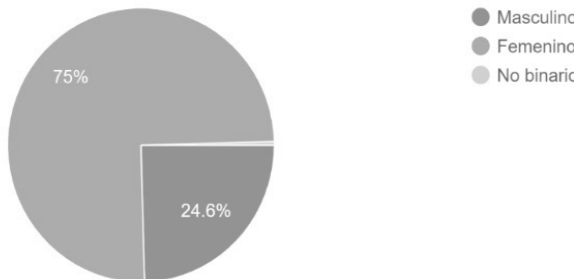
En relación con el lugar de residencia, la mayoría de los estudiantes (88,8%) vive en el departamento de Cochabamba, mientras que el 11,2% proviene de otros departamentos del país.

En cuanto al estado civil, el 93,1% de los participantes son solteros/as, el 3% casados/as, el 1,7% vive en concubinato y el 2,2% son divorciados/as.

Finalmente, respecto a la ocupación, el 77,2% de los estudiantes se dedica exclusivamente al estudio, mientras que el 22,8% combina sus estudios con alguna actividad laboral.

### Gráfico 1

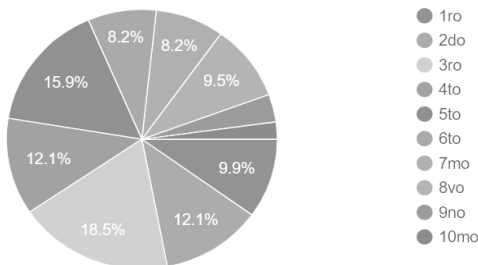
Porcentaje de participantes en función del sexo



En cuanto al sexo de los participantes, el 75% corresponde a mujeres, el 24,6% a varones y el 0,4% se identifica como no binario.

### Gráfico 2

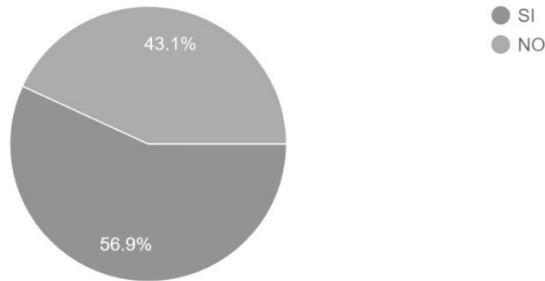
Porcentaje de participantes en función del semestre



Respecto al semestre cursado, la distribución fue la siguiente: primer semestre (9,9%), segundo semestre (12,1%), tercer semestre (18,5%), cuarto semestre (12,1%), quinto semestre (15,9%), sexto semestre (7,8%), séptimo semestre (8,2%), octavo semestre (9,5%), noveno semestre (3,4%) y décimo semestre (2,2%).

### Gráfico 3

Porcentaje de participantes que asistieron al psicólogo



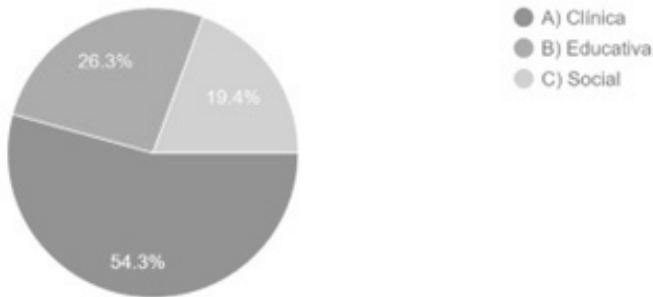
En el sociodemográfico las y los estudiantes mencionan que alguna vez fue a al psicólogo es del 56,9% y el resto no asistió en ninguna oportunidad, las principales razones de asistir al psicólogo son: problemas personales, familiares, problemas de aprendizaje, depresión, ansiedad, estrés, pérdida del algún ser querido, problemas amorosos.

Los estudiantes nos muestran respecto a la orientación sexual, el ser heterosexual 83% y las personas que son bisexuales 13,9%, lesbiana 1,7%, gay 1,3%,

## Referente a las áreas de psicología en la universidad

### Gráfico 4

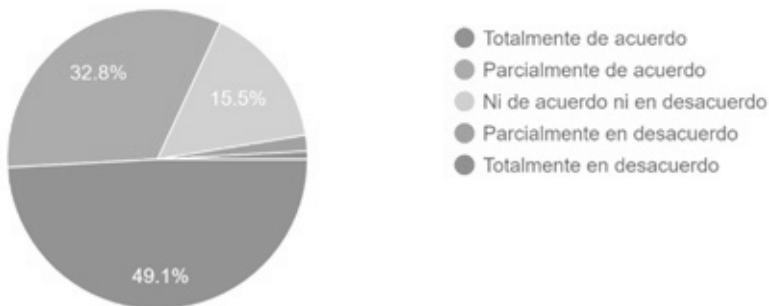
Porcentaje de participantes y sus áreas de afinidad en psicología



De las áreas de especialización en la carrera de psicología el 54,3% se inclinan al área clínica, área Educativa 26,3% y el área social 19,4%.

### Gráfico 5

Porcentaje de participantes que tienen mayor influencia del área clínica

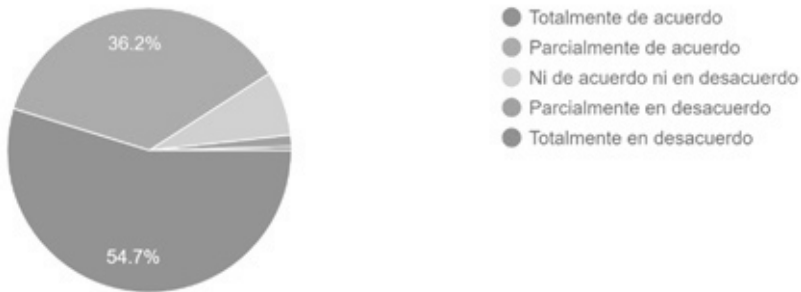


Para realizar un análisis porcentual en el área de Psicología Clínica, se identificó que el 70,1% de los participantes considera que es de vital importancia que el psicólogo comprenda la naturaleza de un delito. Asimismo, el 81,8% opina que la especialidad en Psicología Clínica tiene una influencia significativa en la formación profesional. En cuanto al trabajo clínico en consulta psicológica, el 70% manifestó conocerlo, y el 57,1% considera que los enfoques y tratamientos clínicos son eficaces. Además, el 88,8% reconoce que la Psicología Clínica tiene como principal objetivo

el tratamiento y la investigación en contextos psicológicos. Finalmente, respecto a si la Psicología Clínica debe mantener un enfoque psicoanalítico, el 35,5% está parcialmente de acuerdo, el 29,3% totalmente de acuerdo y el 35,3% en desacuerdo.

### Gráfico 6

*Porcentaje de participantes que consideran la psicología social estudia las relaciones sociales y su influencia en el comportamiento social.*



### Social

Las y los estudiantes consideran que el psicólogo social trabaja en comunidades diversas 87,9%, asimismo el trabajo cultural totalmente de acuerdo 84%, El psicólogo social, realiza contención en situaciones de desastres catastróficos, 70,3%.

### Gráfico 7

*Porcentaje de participantes que consideran La perspectiva cultural se integra en el trabajo como psicólogo social, especialmente al trabajar con comunidades diversas.*



## Educativa

Los estudiantes consideran que la psicología educativa en el abordaje de casos de acoso considera que 46,8% debería trabajarse con los estudiantes en situación educativa

Respecto a la psicología educativa se adapta enfoque de diagnóstico y tratamiento el 87% considera para satisfacer las necesidades especiales de los estudiantes con diversidad funcional, la psicología educativa trabaja en situación educativa y áreas de orientación vocacional 91,4%. El trabajo de la psicología educativa es realizar un diagnóstico e intervención de problemas de aprendizaje, 92,7%. El psicólogo educativo ejerce en centros de rehabilitación o de educación especial 62,5%. Se considera que los especialistas de la psicología educativa deben trabajar con maestros otros profesionales de la educación para trabajar el bienestar emocional y académico de los estudiantes, 52.6%

El psicólogo es considerado científico por trabajar con hechos comprobable está totalmente de acuerdo 21,6% 38,8%, parcialmente de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo 27,6% parcialmente en desacuerdo 7,8% totalmente en desacuerdo 4,3%

### Gráfico 8

*Porcentaje de participantes que consideran el mercado laboral del rol del psicólogo.*



En relación con las variables de salud mental, el 37% de los participantes manifestó haber perdido la confianza en sí mismo, mientras que el 45,3% reportó una disminución del interés hacia otras personas o actividades. Asimismo, el 57,8% indicó que tiende a criticarse y culparse por los aspectos

negativos que ocurren en su vida. En cuanto a los pensamientos suicidas, el 19,4% (45 personas) señaló haberlos tenido, aunque sin intención de llevarlos a cabo; el 1,3% (3 personas) expresó que le gustaría suicidarse, y otro 1,3% (3 personas) afirmó que lo haría si tuviera la oportunidad. Estos resultados sugieren la necesidad de abordar y fortalecer la atención a los problemas de salud mental en los estudiantes de psicología.

Según los relatos de los estudiantes se puede resaltar las percepciones del rol del psicólogo consiste en ayudar, guiar y acompañar a las personas en la comprensión de sus emociones, pensamientos y comportamientos, con el fin de promover su bienestar mental y mejorar su calidad de vida. Su labor implica escuchar activamente, analizar las problemáticas que enfrenta cada individuo y orientarlo en la búsqueda de soluciones y estrategias personales que le permitan afrontar sus dificultades. Desde el estudio e investigación de la conducta humana hasta la intervención clínica, social o educativa, el psicólogo procura mantener y fortalecer la salud mental, brindar apoyo emocional, prevenir conflictos y facilitar la integración social. Además, desempeña un rol esencial en el diagnóstico, tratamiento y acompañamiento terapéutico, ayudando a las personas a comprender su mundo interno, desarrollar herramientas para el cambio y alcanzar un equilibrio que les permita vivir de manera más saludable y plena.

## **Discusión**

Por otro lado, en el área clínica, los resultados muestran una percepción extendida sobre la eficacia de los tratamientos clínicos (57,1%) y el papel central del psicólogo clínico en el abordaje del delito (70,1%). Asimismo, el 88,8% señala que su objetivo es el tratamiento e investigación de los procesos psicológicos. Sin embargo, se evidencian divisiones en torno al enfoque psicoanalítico: un 35,3% está en desacuerdo con su centralidad, lo que indica una pluralidad de perspectivas teóricas entre los estudiantes. Esto se alinea con los hallazgos de Ruiz y Montero (2020), quienes observaron una creciente preferencia por modelos integrativos y cognitivo-conductuales en las nuevas generaciones de psicólogos en formación.

El cuestionario sociodemográfico aporta información relevante: el 56,9% de los estudiantes ha acudido al psicólogo, siendo los principales motivos el estrés, la ansiedad, los problemas familiares y de aprendizaje. Esto refleja una tendencia creciente entre los estudiantes universitarios a buscar apoyo

psicológico, como también lo muestra el estudio de Martínez et al. (2021), donde se identificó que más del 60% de los estudiantes universitarios habían solicitado ayuda psicológica al menos una vez durante su formación académica

En cuanto a la psicología educativa, los datos muestran una fuerte valoración de su rol diagnóstico e interventivo: un 92,7% reconoce su papel en los problemas de aprendizaje, y más del 87% considera su importancia en contextos de diversidad funcional. Estos resultados coinciden con los estudios de Arancibia y Herrera (2018), quienes resaltan el rol clave del psicólogo educativo en la evaluación e intervención psicoeducativa, así como en el trabajo colaborativo con docentes para abordar problemas conductuales y de aprendizaje en contextos escolares. Además, la mayoría de los estudiantes (91,4%) destaca su rol en la orientación vocacional, una función reconocida en investigaciones como la de Ortega et al. (2021), donde se muestra que los programas de orientación bien implementados disminuyen el abandono escolar y mejoran la satisfacción académica.

Respecto a la psicología social, se evidencia un alto reconocimiento del trabajo comunitario (87,9%) y del abordaje en contextos culturales y de desastre (84% y 70,3%, respectivamente). Esto guarda relación con lo expuesto por Martín-Baró (1990), quien reivindicaba una psicología comprometida con la transformación social, el trabajo en comunidades y la contención en crisis sociales. Investigaciones más recientes, como la de Lillo y Gómez (2021), destacan la importancia de formar psicólogos sociales con una visión intercultural, preparados para actuar ante catástrofes, conflictos sociales y desigualdades estructurales.

Los resultados obtenidos en torno a variables de salud mental entre estudiantes de psicología revelan cifras preocupantes. Un 37% de los encuestados manifiesta haber perdido la confianza en sí mismos, mientras que un 19,4% ha experimentado pensamientos suicidas, aunque sin intención de llevarlos a cabo, y un pequeño porcentaje (2,6%) presenta una ideación suicida activa. Estos hallazgos son consistentes con estudios realizados en contextos universitarios de América Latina, donde se ha identificado una alta prevalencia de sintomatología depresiva, ansiedad y desesperanza en estudiantes de carreras vinculadas a la salud mental. Por ejemplo, un estudio realizado por Gutiérrez et al. (2020) en estudiantes universitarios en Perú

halló que el 41% presentaba síntomas depresivos moderados a severos, mientras que el 15% reportaba pensamientos suicidas en el último año.

Esta problemática plantea la necesidad urgente de intervenir en salud mental dentro de las carreras de Psicología, considerando que estos futuros profesionales serán quienes acompañen a otros. Tal como señalan Blanco et al. (2019), los programas de formación deben incluir no solo habilidades clínicas, sino también estrategias de autocuidado y apoyo emocional para los propios estudiantes, integrando espacios de supervisión emocional y reflexión sobre la práctica.

Reflexionar sobre el nivel de formación impartido en la carrera de Psicología resulta crucial frente al creciente número de egresados que ejercen en el ámbito clínico sin contar con una preparación sólida y especializada para tal labor (Pessoa & Trujillo, 2022). Esta preocupación se acentúa si consideramos que la demanda de atención psicológica en la sociedad boliviana va en aumento, lo cual exige una formación más rigurosa tanto a nivel de pregrado como de posgrado. Es en este contexto que se vuelve urgente revisar los planes de estudio, identificar las deficiencias formativas y estructurar programas de especialización que cubran los vacíos persistentes en la formación inicial.

Mollo-Torrico (2022) complementa esta reflexión con una crítica a la débil cultura investigativa en el ámbito académico de la psicología, señalando que aunque se proclama el carácter científico de la disciplina, la producción publicada en revistas de alto impacto sigue siendo escasa entre los docentes universitarios. La complejidad del proceso de publicación, la sobrecarga laboral docente y la falta de tiempo destinado exclusivamente a la investigación son factores que inciden directamente en esta situación. Esto plantea un reto estructural para las universidades públicas, que deben repensar su política de incentivos y su organización académica si desean posicionarse en el ámbito científico internacional.

En relación con la calidad de la formación recibida, Prieto (2022) muestra que, si bien los egresados reconocen haber adquirido conocimientos básicos y valoran especialmente las prácticas preprofesionales, también evidencian carencias en la utilidad práctica de ciertos contenidos. Las materias como Entrevista Psicológica, Psicopatología y Técnicas Proyectivas son altamente valoradas, pero se percibe una necesidad de renovación curricular, mayor integración con la realidad profesional, y la incorporación de nuevas áreas

como la neuropsicología o la “Clínica de la urgencia”. Esta demanda se ve acompañada por críticas al sistema de evaluación, percibido como autoritario y poco sensible a las condiciones reales del estudiantado.

Asimismo, Suarez (2022) aporta una mirada crítica al escaso dominio docente de herramientas digitales, evidenciado en la falta de competencias tecnopedagógicas tras la pandemia. Aunque algunos docentes se han adaptado, otros presentan serias dificultades en la incorporación efectiva de tecnologías al aula, lo que limita el potencial del aprendizaje virtual. Mollo-Torrico (2023) profundiza en esta problemática al señalar que, aunque los estudiantes conocen herramientas digitales, su uso se restringe a lo personal y no se traduce en aplicaciones académicas por falta de una integración sistemática de las TICs en el currículo y una capacitación adecuada del cuerpo docente.

En suma, los distintos aportes convergen en señalar la necesidad de una reforma integral de la formación en Psicología: desde la renovación curricular en pregrado, el fortalecimiento de la formación científica y clínica, educativa y social, hasta la mejora en competencias digitales y la transformación de las prácticas de evaluación. Solo así será posible responder adecuadamente a los desafíos actuales de la disciplina, tanto a nivel nacional como internacional.

## **Conclusiones**

Los resultados del estudio evidencian una valoración positiva y crítica de las distintas áreas de la Psicología por parte del estudiantado, resaltando la importancia de la formación sólida e integral en el ámbito clínico, educativo y social. En el área clínica, si bien se reconoce ampliamente la eficacia de los tratamientos psicológicos y el rol del psicólogo en contextos complejos como el delito, también se observa una diversidad de enfoques teóricos, lo que sugiere una apertura hacia modelos integrativos, pero también la necesidad de consolidar una base teórica común y actualizada. La alta demanda de atención psicológica entre los propios estudiantes resalta, además, la urgencia de implementar estrategias de autocuidado y apoyo emocional dentro de la formación profesional.

En el campo de la psicología educativa, se destaca un reconocimiento claro del papel fundamental del psicólogo en el diagnóstico e intervención de problemas de aprendizaje, la atención a la diversidad funcional y la orientación vocacional. Esta percepción subraya la necesidad de fortalecer

las competencias pedagógicas y colaborativas del futuro profesional, en consonancia con las exigencias del sistema educativo actual.

Por su parte, la psicología social es valorada como un campo clave para la intervención comunitaria, la respuesta en crisis y la transformación social. Los estudiantes muestran sensibilidad hacia problemáticas culturales, estructurales y de emergencia, lo que refuerza el llamado a formar profesionales con un enfoque intercultural, ético y comprometido con la justicia social.

Finalmente, el diagnóstico formativo apunta a múltiples desafíos estructurales: la necesidad de actualizar los planes de estudio, fortalecer la cultura investigativa, modernizar las metodologías de enseñanza y evaluación, e incorporar competencias digitales con pertinencia pedagógica. Se hace evidente que una reforma integral de la formación en Psicología es imperativa para responder a las crecientes demandas sociales y garantizar que los egresados estén preparados tanto técnica como éticamente para el ejercicio profesional en los diversos ámbitos de la disciplina.

## Referencias bibliográficas

- Arancibia, V., y Herrera, M. (2018). *Psicología educativa: Evaluación e intervención en contextos escolares*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Beck, A. T., Steer, R. A., y Brown, G. K. (1996). *Beck depression inventory-II*. San Antonio, 78(2), 490-8.
- Blanco, C., García, M., y Páez, D. (2019). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de Psicología*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(2), 105-116. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n2.3>
- Gutiérrez, J., Ramos, P., y Fernández, C. (2020). *Salud mental en estudiantes universitarios: síntomas depresivos y riesgo suicida*. *Salud Mental*, 43(3), 117-123. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2020.017>
- Lillo, M., y Gómez, E. (2021). *Psicología social y desastres: Aportes para la intervención comunitaria*. *Psicología para América Latina*, 39, 45-56.

- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología de la liberación*. San Salvador: UCA Editores.
- Martínez, A., López, S., y Sánchez, F. (2021). *Factores asociados al uso de servicios psicológicos en universitarios*. Revista Iberoamericana de Psicología, 18(1), 25–36
- Mayorga, L. J. A., De la Cruz Benitez, M. T., Galindo, J. F., y De la Cruz Benitez, C. V. (2024). *La evaluación de los posgrados científicos en Bolivia*. Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur, 13(1), 136-158.
- Mollo-Torrico, J. P. (2022). *La salud mental en Bolivia*. Periódico Opinión, Revista Así. Cochabamba-Bolivia
- Mollo-Torrico, J. P. (2022). *Se investiga en la carrera de Psicología (pp. 81–93)*. En Muñoz. E., y Saavedra. L. (Eds.), Aportes a la innovación académica de la carrera de Psicología de la UMSS en el siglo XXI. Instituto de investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Mayor de San Simón.
- Mollo-Torrico, J. P. (2023). *Implementación de las Tics en la educación universitaria en Bolivia*. Revista Peruana de Educación, 5 (9), 9-19.
- Muñoz. E. C. (2022). *Esbozo del sujeto psicológico desde la realidad Boliviana (pp. 53-80)*. En Muñoz. E., y Saavedra. L. (Eds.), Aportes para la innovación académica de la carrera de psicología de la UMSS en el siglo XXI . Instituto de investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Mayor de San Simón.
- Ortega, D., Salgado, L., y Téllez, C. (2021). *Impacto de la orientación vocacional en la trayectoria académica de los estudiantes de secundaria*. Revista Colombiana de Psicología Educativa, 24(1), 35–49.
- Pessoa, A. P., y Trujillo. T. L. (2022). *Una propuesta desde la Epistemología Genética para el fortalecimiento del Área Clínica de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón (pp. 14-37)*. En Muñoz. E., y Saavedra. L. (Eds.), Aportes a la innovación académica de la carrera de Psicología de la UMSS en el siglo XXI. Instituto de investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Mayor de San Simón.

- Prieto, B. T. (2022). *Reflexiones sobre una innovación académica en la carrera de psicología, de la Universidad Mayor de San Simón* (pp. 100-112). En Muñoz, E., y Saavedra, L. (Eds.), *Aportes a la innovación académica de la carrera de Psicología de la UMSS en el siglo XXI*. Instituto de investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Mayor de San Simón.
- Riveros, F., Bohorquez, D., Lopez, S., y Sepúlveda, E. (2015). *Diseño y validación de un instrumento para medir las actitudes frente a la labor profesional del psicólogo*. *Revista iberoamericana de psicología*, 8 (2), 55-65.
- Ruiz, C., y Montero, L. (2020). *Enfoques terapéuticos preferidos por estudiantes de Psicología: ¿una transición paradigmática?* *Revista de Psicoterapia*, 31(117), 53-67.
- Suarez, M. J. (2022). *Cambios en la didáctica realizados durante el desarrollo de las clases virtuales en la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón* (pp. 113-135). En Muñoz, E., y Saavedra, L. (Eds.), *Aportes a la innovación académica de la carrera de Psicología de la UMSS en el siglo XXI*. Instituto de investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Mayor de San Simón.
- Vía Orellana, F. (2000). *Historia y formación del psicólogo en Bolivia*. *Revista Ciencia y Cultura*, 8, 51-62.

Impreso en  
*www.TintaPlana.com.bo*  
Telefono: 63841038  
Cochabamba - Bolivia  
2025



**FACULTAD**  
**HUMANIDADES**  
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**SAIH**

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