



CHASKI PEDAGÓGICO

Compartiendo Saberes y Conocimientos

REVISTA ACADÉMICA ESTUDIANTIL DE
LA CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2025
NRO: 2



CHASKI PEDAGÓGICO
COMPARTIENDO
SABERES Y CONOCIMIENTOS

**Revista académica estudiantil de la
Carrera de Ciencias de la Educación**

Número 2

Año 2025

Maribel Almonte P.
Marcela Belen Rojas S.
Guido C. Machaca B.
Coordinadores

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano: Gunnar Zapata Zurita

Directora Académica: Paola Valdez Rojas

© Carrera de Ciencias de la Educación

Director: Jhonny Jaldín Delgadillo

Jefe del Departamento Técnico Pedagógico: Grober Espinoza Wayar

Programa de Educación Social Productiva y Territorial: Guido C. Machaca Benito

Programa Gestión Educativa y Currículum: Franz Callisaya Rojas

Programa Psicopedagogía y Desarrollo Humano: Marco Alcalá Cuba

Depósito legal: 2-3-6-2025 P.O.

ISSN: 3079-0832

Coordinadores de la Revista

Maribel Almonte Peñaloza

Marcela Belen Rojas Salazar

Guido C. Machaca Benito

Diseño y diagramación

Jhojan Daniel Rosales Poma

Tutores de los artículos

Alex Cuiza Romano

Eliana Pilar Cossio Coca

Juan Carlos Rojas Calizaya

Comité editorial

Adalino Delgado Benavidez, Daniel Guzmán Paco, Grover Requena Quiroga, Macedonio Aranibar Naval, Marcelo Arancibia Guzmán y Rosario Saavedra Saravia.

Imagen de la portada

Pintura de Carlos R. Ramírez Dorado

© Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa (CIISE)

Plaza Sucre, acera sud

Teléfono: (591-4) 4251465, Interno 235

E-mail: cs.educacion@umss.edu

Facebook: <https://www.facebook.com/csdelaeducacion?mibextid=ZbWKwL>

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: diciembre de 2025

Las opiniones expresadas en los artículos y ensayos académicos incumben, exclusivamente, a sus autores y su publicación no necesariamente refleja la opinión y postura de la Revista. Cualquier reproducción y/o difusión total o parcial de esta obra, está prohibida y penada por ley; salvo que se lo haga con el previo consentimiento escrito de sus autores.

Contenido

Prólogo Presentación

ARTÍCULOS ACADÉMICOS

Desafíos educativos de estudiantes indígenas originarios migrantes desde la normativa universitaria <i>Valeria Diaz Candia</i>	11
Riqsiy. Reconocimiento del quechua como parte de la identidad cultural de los estudiantes de Ciencias de la Educación y Parvulario de la UMSS <i>María José Chacín Villarroel</i>	31
Experiencias y barreras en la revitalización del quechua en estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación <i>Iveth Nataly Bautista Berrios</i>	47
Integración de saberes ancestrales en la construcción del conocimiento. Experiencias pedagógicas en la Materia de Epistemologías <i>Erika Castro Rojas y Shirley Balderrama Navia</i>	65
Saber ancestral y conocimiento científico. Encuentros, rupturas y posibilidades de diálogo <i>Fabiola Flores Ayma</i>	85

RESEÑAS

Memoria histórica del Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación de la UMSS. Cogobierno, liderazgo estudiantil y transformaciones

Marcela Belen Rojas Salazar y Mauro Ivan Mendoza Flores..... 101

La Sociedad Científica de Estudiantes de Ciencias de la Educación

Ever Verduquez y Maribel Almonte Peñaloza..... 111

Prólogo

Los textos que componen esta Revista nacen de un gesto profundamente humano: el deseo de comprendernos como comunidad universitaria diversa, viva y en transformación. Cada artículo, ensayo y reseña reunidos aquí es la expresión de un camino recorrido por estudiantes que, desde la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, han decidido investigar su propia realidad, mirarla con rigurosidad, pero también con sensibilidad y compromiso social.

La lectura conjunta de estos trabajos revela un hilo común, aunque escrito por manos distintas: la convicción de que la educación —sobre todo la pública— debe ser un espacio donde converjan las identidades, las lenguas, los saberes y las memorias que configuran nuestro país. Esta mirada se anuncia ya desde la presentación general de la **Revista “Chaski Pedagógico. Compartiendo saberes y conocimientos”**, donde se afirma que la producción académica estudiantil puede y debe dialogar con las culturas, con las prácticas y con los desafíos del contexto boliviano contemporáneo.

En ese horizonte plural, los artículos del primer bloque recorren con honestidad las experiencias de estudiantes que se reconocen indígenas, migrantes, bilingües o portadores de memorias culturales que la universidad no siempre sabe acoger. El trabajo de Valeria Díaz muestra que la normativa institucional avanza, pero aún no logra responder a todos los desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas migrantes en su tránsito formativo. La realidad que describe no solo interpela a la institución, sino también a quienes compartimos el aula y la responsabilidad de construir espacios más dignos y menos desiguales.

Una inquietud similar habita las investigaciones de María José Chacín y de Iveth Bautista, quienes examinan el reconocimiento, el uso y la revitalización del quechua entre los estudiantes. Ambas señalan algo profundamente humano: que una lengua es más que un instrumento comunicativo, es un territorio afectivo, un vínculo con la memoria y un gesto de identidad que se resiste a desaparecer en medio de las presiones urbanas y académicas.

También se hace visible en estas páginas la búsqueda de un diálogo sincero entre los saberes ancestrales y el conocimiento científico. Los artículos de Shirley Balderrama, Erika Castro y Fabiola Flores nos recuerdan que la universidad no puede seguir ignorando los conocimientos que se producen en comunidades, familias y territorios que históricamente han sostenido otras formas de explicar el mundo. Sus reflexiones son un llamado a abrir la puerta al pluralismo epistemológico, no como discurso, sino como práctica cotidiana en el aula.

Finalmente, las reseñas institucionales sobre el CECED y la SOCCED amplían la mirada y nos devuelven una dimensión esencial de la vida universitaria: la organización colectiva, la defensa de la democracia universitaria, la investigación estudiantil y el liderazgo solidario. En la reconstrucción histórica del movimiento estudiantil se reconoce el esfuerzo de generaciones que entendieron que la universidad no solo se habita, sino que también se construye y se transforma en conjunto.

Esta Revista, por tanto, es mucho más que un compendio académico. Es un testimonio del pensamiento joven, crítico, comprometido y profundamente humano que emerge en la Carrera de Ciencias de la Educación. Sus autores no solo investigan: sienten, interpelan, narran, cuestionan y sueñan. Nos invitan a repensar la educación, la identidad, la lengua, el conocimiento y la universidad desde una mirada situada, ética y plural.

A quienes abran estas páginas, les deseo una lectura lenta y atenta; una lectura que acompañe, que dialogue y que permita reconocer en estas voces estudiantiles la fuerza que tiene escribir desde nuestras raíces, desde nuestras experiencias y desde la esperanza de una educación más justa para todos

Jhonny Jaldín Delgadillo Ph. D.
Director
Carrera Ciencias de la Educación - UMSS

Presentación

El Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa (CIISE), de la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, en diciembre del 2025, presentó el primer número de la Revista Académica Estudiantil “Chaski Pedagógico. Compartiendo saberes y conocimientos”.

Esta Revista está compuesta por documentos académicos elaborados por los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación. Nació como resultado de sinergias que se establecieron entre la dirección de Carrera, el CIISE, la Sociedad Científica de Estudiantes de Ciencias de la Educación (SOCCED) y la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes); además, cuenta con el respaldo del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Más allá de contribuir a la sostenibilidad de la acreditación académica de la Carrera, otorgada por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana en octubre del 2023, “Chaski Pedagógico”, se constituye en un instrumento de divulgación y difusión de conocimientos, ideas, sugerencias y propuestas con relación a la educación boliviana y a la formación profesional en ciencias de la educación, desde las percepciones y expectativas de los estudiantes.

El nombre de la Revista “Chaski Pedagógico” está constituido por dos vocablos que hacen referencia a dos vertientes y horizontes culturales diferentes: “Chaski”, palabra quechua de amerindia que significa “Mensajero”; mientras que “Pedagógico”, es una palabra griega occidental que hace referencia a la “Ciencia que estudia a la educación”. Ergo, “Chasqui Pedagógico” representa y simboliza la fusión, con relaciones dialécticas y de reciprocidad, entre las dos y otras culturas que existen en el país, bajo el principio de “Compartiendo saberes y conocimientos” y en el marco de la interculturalidad epistemológica.

“Chaski Pedagógico”, en su primer número, tanto en versión física como digital, presentó artículos y ensayos académicos elaborados por estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación. Estos productos

académicos hicieron referencia a temáticas afines al desarrollo de la formación profesional universitaria; probablemente, influenciados por los procesos de la autoevaluación y acreditación por lo que transitó la mencionada Carrera. De forma específica, “Chaski Pedagógico No 1”, publicado en versión física y digital en diciembre del 2024 con el Depósito Legal 2-3-6-2025 P.O. y el ISSN 3079-0832, contiene tres artículos y siete ensayos académicos de diez autores estudiantiles.


La “Revista Chaski Pedagógico Número 2. Compartiendo saberes y conocimientos”, en esta ocasión, como resultado de una convocatoria implementada, abordó el tema central y genérico “Pueblos, culturas y lenguas indígenas en la educación superior universitaria”. De forma específica, en el marco de este tema genérico, está compuesto por cinco artículos académicos y dos reseñas institucionales que, como denominador común, abordan tópicos relativos a la identidad, lenguas indígenas, revitalización lingüística, saberes indígenas, conocimientos científicos y pluralismo epistémico. Al igual que en el primer número, en su integridad, fueron elaborados por los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación.

La publicación de los documentos académicos en la presente Revista, desde nuestro punto de vista, está contribuyendo en la cualificación de las competencias investigativas y académicas de los estudiantes en proceso de formación profesional; por ello, el proceso de elaboración de los artículos y de las reseñas han estado acompañados por una serie de cursos, presenciales y virtuales, afines a la investigación y la redacción de los documentos.

Esperamos que con la publicación de este nuevo número de la Revista, con el apoyo financiero de la FUNPROEIB Andes, desde la Carrera de Ciencias de la Educación, se siga promoviendo, en los estudiantes que están en proceso de formación profesional, la investigación, producción y difusión de conocimientos en el ámbito de la educación y las ciencias sociales.

Los editores.

Cochabamba, diciembre de 2025



ARTÍCULOS ACADÉMICOS

Desafíos educativos de estudiantes indígenas originarios migrantes desde la normativa universitaria

Valeria Diaz Candia¹

Resumen

La Universidad Mayor de San Simón, como parte de su programa de desarrollo institucional, incorpora la interculturalidad en su modelo educativo y reivindica la presencia de estudiantes provenientes de pueblos y naciones indígena-originario-campesinas y afrodescendientes en la educación superior, implementando normativas que atienden, en cierto grado, al bienestar de estos sectores. Sin embargo, los desafíos que enfrentan los estudiantes indígena originarios vinculados a sus procesos de migración adquieren distintos matices que pueden evidenciar limitaciones en la intervención universitaria, al mismo tiempo que abren áreas de oportunidad para su atención normativa. El presente artículo pretende mostrar resultados de un primer acercamiento a la realidad de una parte de la población estudiantil universitaria.

Palabras claves: Desafíos educativos, estudiantes indígena originarios y migración interna.

Introducción

En el marco del Estado Plurinacional de Bolivia, la Universidad Mayor de San Simón, como una institución pública, incorpora la interculturalidad como eje transversal de su modelo educativo, buscando promover la “interrelación y convivencia equitativa, en igualdad de oportunidades para todas y todos” (UMSS, 2013, p.20) en su plan de desarrollo institucional. En este sentido, la presencia de estudiantes de culturas indígena originarias es atendida en su normativa

¹ Estudiante de segundo semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de Universidad Mayor de San Simón.
Correo electrónico: valeriadiazcandia@gmail.com y ORCID: 0009-0008-4502-3317.

y se traduce en la implementación de beneficios para fortalecer el rendimiento académico y la permanencia estudiantil. Aun así, surge la pregunta sobre el alcance que tiene esta normativa en la atención a estudiantes que han migrado hacia la ciudad desde el interior del país.

Según datos del Banco Mundial, los pueblos indígenas son impactados fuertemente por las brechas existentes entre lo rural y lo urbano, algo que impulsa el desplazamiento hacia las ciudades. En 2010, el 49% de los indígenas de América Latina había migrado a zonas urbanas (Banco Mundial, 2015, p. 10) por factores diversos que incluyen la educación. Si bien el acceso a servicios en las ciudades es mayor, la migración interna puede generar otro tipo de retos que, en el proceso educativo, afecten al desempeño de un estudiante.

Por lo anterior, en este artículo se busca describir el alcance de la normativa universitaria vigente en la atención a los desafíos educativos que enfrentan los estudiantes indígena originarios en su proceso de migración interna. Se desarrolla en torno a los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar la normativa vigente que reconoce la presencia de estudiantes indígena originarios migrantes en la Universidad Mayor de San Simón.
2. Describir los desafíos educativos que enfrentan los estudiantes indígenas originarios asociados con su proceso de migración interna.
3. Comparar el alcance de la normativa universitaria vigente con los desafíos educativos asociados con la migración interna que viven los estudiantes indígena-originarios.

Se realizó un estudio cualitativo de alcance interpretativo ya que, en palabras de Miranda y Ortiz (2013), este tipo de investigación “toma en cuenta las experiencias para el entendimiento del mundo y reconoce en la configuración de las subjetividades la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales” (p. 9). Así, se busca reconocer la experiencia (desafíos educativos de la migración) que vive un grupo de personas (estudiantes indígenas) y su relación con una entidad externa (normativa universitaria).

La población de estudio está compuesta por estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. El tipo de muestreo fue intencional, ya que el estudio se centra en un grupo específico de casos (Martínez, 2011, p.616) pertenecientes a una población menos numerosa: universitarios indígena originarios. Por lo tanto, los criterios de inclusión para definir la muestra fueron: (1) ser estudiante de la Carrera de Ciencias de la Educación; (2) identificarse como indígena originario; (3) haber migrado desde cualquier parte del territorio boliviano hacia las zonas urbanas y periurbanas del Departamento de Cochabamba; y (4) querer compartir sus experiencias.

Las principales técnicas de investigación fueron la revisión documental de la normativa universitaria, incluyendo reglamentos, convenios, convocatorias e informes; entrevistas a administrativos responsables de su implementación; y entrevistas a seis estudiantes indígenas migrantes de diferentes semestres de la carrera. Asimismo, se aplicaron encuestas iniciales a estudiantes migrantes para identificar a aquellos que cumplían con los criterios de inclusión de la muestra y para obtener datos comparativos sobre los desafíos educativos a los que se enfrentan.

1. Conceptos básicos

a) Identificación indígena

En Bolivia se emplea el término nación y pueblo indígena originario campesino para referirse a “todas las colectividades humanas que comparten identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española” (Diccionario Panhispánico de Español Jurídico, citado por Defensoría del Pueblo, 2014). Asimismo, la Real Academia Española define la palabra indígena como el adjetivo utilizado para referirse a una persona “que forma parte del pueblo que originariamente se asentó en un país o en un territorio y que suele conservar su identidad y su cultura tradicional” (RAE, s.f.). Ambas definiciones sirven como una base para entender la identidad indígena

originaria, aunque es necesario desarrollar con más profundidad un término que guiará el estudio: la identificación.

El criterio de identificación se caracteriza por tener un enfoque que considera “las formas de resignificación y recreación de la identidad cultural y sus elementos culturales, pero a partir de la transformación y adaptación hacia contextos urbanos” (Garcés-Pérez & Alarcón-Muñoz, 2022, p.5). Es decir, la identidad puede tener un significado distinto para las juventudes indígenas considerando que los “fenómenos sociales como la migración y la influencia de los medios masivos de comunicación hacen que las identidades juveniles se construyan y manifiesten en redes simbólicas más allá del territorio geográfico” (Zebadúa, 2011, p.44).

Por lo tanto, el ser indígena no sólo significa llevar a cabo prácticas culturales tradicionales o vivir en cierto territorio, sino que se reconstruye desde la experiencia individual. Así, una persona nacida en una cultura indígena pero que vive en la ciudad y ha adoptado algunas costumbres distintas a las de su lugar de origen, es indígena mientras se identifique como parte de un grupo indígena. La identificación, como cita Navarro (2021), tiene que ver con posicionarse a uno mismo y a los otros dentro de una red de relaciones y de un grupo que tiene algún atributo en común. Por lo tanto, en el estudio llevado a cabo se establece que el único criterio necesario para reconocer a una persona como indígena originaria, es que se identifique de esa manera.

b) Migración interna

La Corte Interamericana de Derechos Humanos define la migración interna como “el proceso de pasar de una a otra subdivisión administrativa de un país (por ejemplo, condado o provincia) para adoptar residencia en ella”. De la misma forma, según la Organización Internacional para las Migraciones, el migrante interno es aquella persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, aunque dentro de las fronteras de un país, para establecer una nueva residencia temporal o permanente. Así, la migración interna se diferencia de otros desplazamientos humanos porque ocurre dentro de un mismo país.

Respecto al proceso migratorio, a pesar de que los datos hallados se enfocan en la migración internacional, se ve la necesidad de hacer

un paralelismo para definir las fases generales de la migración interna. Se rescata la propuesta de Tizón García et al., citada por Micolta (2005), en la que se reconocen cuatro etapas: la *preparación*, es decir, el proceso pre-migratorio; el *acto migratorio*, referido al desplazamiento propiamente dicho; el *asentamiento*, un proceso desde la llegada al nuevo lugar de residencia hasta la resolución de los problemas inmediatos de subsistencia; y la *integración*, como el proceso de inmersión e incorporación en la nueva cultura o de acomodación y aceptación mínima de la misma (Micolta, 2005, p. 62-63).

Además, los procesos de migración interna que viven las personas indígenas tienen sus particularidades y las razones para su desplazamiento pueden ser muy diversas.

Esta transición obedece a numerosos factores, incluyendo el despojo de sus tierras, el deterioro ambiental, los desplazamientos provocados por conflictos y violencia, y los desastres naturales. No obstante, la migración de zonas rurales a urbanas también es estimulada por un mejor acceso a los servicios básicos, como salud y educación, así como por las mejores oportunidades de mercado que ofrecen las ciudades. (Banco Mundial, 2015, p.30)

Los datos sobre la migración interna en el país provistos por el Banco Mundial (2015), demuestran que los indígenas urbanos tienen el triple y el doble de acceso a electricidad y agua corriente que sus contrapartes rurales, el acceso a alcantarillado es casi 15 veces mayor en la ciudad que en el campo y la culminación de la educación terciaria es 7,7 veces mayor. Aun así, se observa que en la región “el 36% de los indígenas urbanos está relegado a barrios pobres” (p.41), enfrentándose a inseguridad, condiciones insalubres y exposición a desastres naturales, lo que los expone a nuevas dimensiones de exclusión. Por otra parte, los servicios públicos de salud suelen tener costos más elevados en las ciudades y existe un mayor riesgo de pérdida del idioma y de continuidad cultural que en sus comunidades de origen.

La migración interna implica un cambio integral de la persona, ya que al asentarse en un lugar desconocido, “debe adaptarse a nuevos estilos de vida, alimentación, idioma, sistema político administrativo, vestimenta, economía, horarios de descanso, proceso de socialización

y otros que terminan afectando de una u otra manera” (Araya & Vega, 2020, p.25). Barragán-Díaz lo describe de la siguiente manera.

Los jóvenes que llegan [...] se encuentran con el frío de la gran ciudad y de la universidad, en contraste con la calidez de su comunidad de origen. Los jóvenes son conscientes de que en provincia tienen pocas oportunidades mientras que en la capital se abre un abanico laboral y profesional que los motiva a soportar esta situación. Los participantes destacan las dos caras de la migración: en provincia tenían mejor calidad de vida, ritmos y vínculos fraternales con familia y amigos; en la capital, logros profesionales, recursos intelectuales, campo laboral amplio y ascenso en el estatus social. (Barragán-Díaz, 2020, p.162-163)

Así, se reconoce que existen diferentes variables que pueden influir en el bienestar de la persona indígena migrante y, por lo tanto, en su proceso educativo dentro de la experiencia universitaria.

c) Desafíos educativos

Un *desafío* se puede definir como un “reto, empresa difícil a la que hay que enfrentarse” (Espasa Calpe, citado por Raimundi et. al., 2014). Según la RAE, el verbo *desafiar* implica “enfrentarse a las dificultades con decisión”. Además, el adjetivo *educativo* delimita aquellos retos que son relativos a la educación, que tienen que ver e influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sobre los desafíos relacionados con la experiencia educativa, se rescatan algunos ejes propuestos por Barragán-Díaz (2020, p.154-156) que incluyen: la influencia del proceso de adaptación a los códigos intelectuales, de comportamiento y de desempeño de la universidad; la tensión entre expectativas y realidad, que se relaciona con el apoyo institucional y académico y que afecta en diferentes niveles al estudiante; los prejuicios o las expectativas que presentan los maestros y que inciden en el rendimiento académico; y la condición laboral, que influye en la trayectoria académica de los estudiantes, que puede disminuir su rendimiento, pero ampliar sus posibilidades laborales en el futuro. Si bien estos datos ayudan a reconocer algunas de las dificultades de la experiencia educativa, es necesario observar las experiencias específicas

de los estudiantes indígenas migrantes para tener un panorama más claro respecto a los desafíos a los que se enfrentan.

2. Resultados

2.1. Identificación indígena

Antes de tratar los objetivos de investigación, se considera necesario incluir un apartado sobre los datos hallados respecto a la identificación cultural. Se realizaron seis entrevistas a personas que se identifican como indígenas originarias que estuvieron abiertas a compartir sus experiencias.

Yo, nací en un pueblo indígena, mi pueblo. Entonces, desde ahí, como que siempre vas creciendo con lo que tú eres. Tú eres indígena, tú eres del campo, tú tienes un idioma. Con decirte que creo que después, todavía, cuando vamos a la escuela aprendemos el tema de hablar el castellano. Primero hablamos aymara por el tema de la mamá, que nos está siempre ahí hablándonos. Incluso sus caricias, sus cariños, sus muestras de afecto son en el idioma natural. Entonces, yo me considero indígena y me siento orgulloso por ello también. (Est.1, CS ED – Ident. Aymara)

Si bien las condiciones de vida varían para cada uno de los entrevistados y entrevistadas, se pudo notar que el orgullo por la cultura y raíces propias fue una constante.

Me enorgullece decir que soy una persona indígena originaria. También se siente único, porque si tú vas caminando por la ciudad y preguntas, todos te dicen quechua o aymara. Hasta el momento no escuché a alguien que me dijera que es leco o de otra cultura. (Est.6, CS ED – Ident. Leco)

Además, se reconoce la resiliencia y fortaleza ante situaciones de discriminación que se viven por manifestar los rasgos de una cultura distinta.

Tampoco hoy es complicado decir: vengo de este lugar o pertenezco a esta cultura. O sea, ya me siento más orgullosa, a pesar que duele un poco haber pasado lo que pasé para llegar ahora. Ahora sí puedo

decir, [...] soy de ese lugar, vengo de ahí.” (Est.4, CS ED – Ident. Mojeña Trinitaria)

Gracias a estos hallazgos es que se fortalece el enfoque en la identificación indígena originaria, como un elemento fundamental para las personas entrevistadas.

2.2. Normativa universitaria

La Dirección Universitaria de Bienestar Estudiantil (DUBE), tiene la función de “planificar y ejecutar programas y proyectos que mejoren la calidad de vida de los estudiantes de la Universidad Mayor de San Simón” (UMSS, 2025, p.7), a través de la administración de acciones que benefician a los estudiantiles. En la actualidad, se identifican tres programas ejecutados por la DUBE que, en mayor o menor medida, responden a necesidades de estudiantes (o postulantes) que provienen de pueblos o naciones indígena originarios: el Programa de Becas Individuales (PBI), el Programa de Admisión Estudiantil Directa por Convenios y el Programa de Becas Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH), expuestos a continuación.

a) Programa de Becas Individuales

Creado a partir de la Ley N° 2563, del 2 de diciembre de 2003, con el objetivo de “garantizar la formación académica de estudiantes bachilleres de escasos recursos económicos, provenientes de las 16 Provincias del Departamento de Cochabamba” (Ley N° 2563, 2003, Artículo 1°). El programa se lleva a cabo desde la firma anual de un convenio con el Gobierno Autónomo Departamental de Cochabamba, que es la entidad que lo financia, y su convocatoria se publica en un periódico de circulación nacional (Reglamento para el Programa de Becas Individuales PBI, 2022).

Los beneficios que otorga la beca son: un test de orientación vocacional e inducción estudiantil realizado por el Departamento de Servicios Psicológicos de la universidad, con un costo exclusivo para postulantes PBI de 40 Bs (2025); un curso de nivelación académica de 4 semanas de duración; atención médica a través del Seguro

Social Universitario; y el fomento de Becas IDH para prácticas pre profesionales en sus lugares de origen.

Además, el reglamento y la convocatoria del programa (2024) mencionan el acceso a un gabinete psicopedagógico conformado por un/a psicólogo/a, un/a pedagogo/a y un/a trabajador/a social, que brindan apoyo a nivel académico y psicológico a los estudiantes beneficiarios. Según la información proporcionada por el técnico de Becas y Convenios de Admisión del PBI (Ing. E.V., 28 de agosto de 2025), el gabinete ya está estructurado y se encuentra en una etapa previa a la ejecución con la solicitud de permisos e infraestructura, por lo que se estima que inicie con sus actividades el 2026.

Las becas se otorgan como una estrategia de estímulo al buen desempeño académico de los bachilleres, a través de la obligatoriedad de la inscripción al semestre completo, la obligatoriedad de la asistencia y puntualidad a las clases y el seguimiento del rendimiento académico (Reglamento PBI, 2022), como un complemento de los beneficios iniciales.

b) Programa de Admisión Estudiantil Directa por Convenio Indígena

La universidad mantiene vigentes en la actualidad tres convenios con organizaciones representativas de pueblos indígena originario campesinos y sindicatos obreros, en los que se establece la admisión directa de estudiantes que estén patrocinados por las mismas. Estas son: la Federación Sindical Única de Trabajadores Originarios Ayllus del Norte Potosí, la Diputación Nacional de la Circunscripción Especial Indígena Originario Campesina y la Central Obrera Departamental de Cochabamba (Reglamento de Admisión Estudiantil Directa, Modalidad Convenios, 2023).

Los tres convenios otorgan la posibilidad de ingreso directo a estudiantes que pertenezcan a una de estas organizaciones. En el caso del Convenio con la Diputación Nacional, se incluye el compromiso de otorgar Seguro Universitario al estudiante y en el caso del Convenio con la COD, se incluye el comedor universitario.

c) Programa de Becas IDH

Es el conjunto de beneficios estudiantiles financiados con recursos del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH), que se ofrecen de manera anual a los estudiantes inscritos en la universidad que hayan concluido un semestre o un año de carrera. Entre la oferta de becas estudiantiles se hará foco en las socioeconómicas, ya que están “destinadas a incentivar la permanencia académica de estudiantes universitarios provenientes de sectores empobrecidos, indígenas originarios y campesinos de la sociedad boliviana” (Reglamento específico Becas IDH, 2024, Artículo 15), de acuerdo con la población a la que apunta la investigación.

Las becas socioeconómicas “tienen el objetivo de apoyar socialmente a los estudiantes, procurando el mejoramiento y bienestar de aquellos con aceptable rendimiento académico” y con una limitada situación económica, buscando preservar su salud y mejorar su calidad de vida a un costo mínimo. Incluyen la *Beca Comedor y Alimentación*, que tiene el objetivo de brindar “raciones alimenticias que contribuyan a la buena condición nutricional de los becarios” (Artículo 16/a); la *Beca Vivienda o Albergue universitario*, que busca darles “acceso al albergue o, en su defecto, un monto de dinero mensualmente para dotarles de vivienda” (Artículo 16/b), siendo efectivo solamente el pago para la dotación de vivienda, ya que no existe un albergue universitario actualmente; y las *Becas de Trabajo*, que brindan “un monto de dinero mensualmente por el trabajo que realizan [en puestos dentro de la universidad] a fin de que los estudiantes puedan solventar su estudio” (Artículo 16/c).

3. Desafíos educativos vinculados con la migración interna

Por medio de encuestas y entrevistas se reconocieron diferentes situaciones relacionadas con el proceso educativo de estudiantes migrantes. Para la sistematización de los datos obtenidos y según los objetivos propuestos, fue necesario excluir aquellos que: (1) presentan respuestas diversas o contrarias sobre un mismo tema (como la facilidad o dificultad para socializar); (2) los casos comunes en los procesos de migración en general que se observaron por medio de encuestas (la angustia por estar lejos de la familia o la sensación de soledad); (3) los

casos comunes en la experiencia estudiantil (conocer la realidad política de la universidad o las dinámicas docentes); y (4) experiencias que no se vinculan con el proceso educativo.

Así, se identificaron cinco variables que pueden representar desafíos para el proceso de aprendizaje de un estudiante, reconociendo que no son determinantes: el nivel académico, el manejo de tecnologías, el cambio en los hábitos alimenticios, el contraste campo/ciudad y las dificultades económicas. Las mismas se exponen a continuación.

a) Nivel académico

Una de las dificultades que enfrentan los estudiantes que provienen de comunidades indígenas es la desigualdad entre los contenidos cursados en los colegios rurales y los colegios urbanos, estando los últimos más acordes con los conocimientos requeridos y transmitidos en la universidad. Se reconoce, por lo tanto, la existencia de una tensión entre los saberes urbanos y los saberes rurales.

Yo he sentido una discriminación académica. Sí, académica. [...] Cómo que: “¿cómo no vas a saber eso?” “Eso se lleva a tal curso”, incluso. Pero yo no lo he llevado, en mi pueblo no se lleva. “¿Cómo no vas a saber esto? Si es básico”. Entonces, sí. Ahí sí se sintió muy fuerte. (Est.1, CS ED – Ident. Aymara)

Me sentía un poco bajoneada porque mis compañeros ya estaban con un nivel más arriba que el mío. O sea, ellos ya sabían y yo tendría que estar aprendiendo recién desde el principio. Y a veces eso me hacía sentir un poco mal. [...]. Siento que no he tenido una buena educación como los de la ciudad. (Est.6, CS ED – Ident. Leco)

b) Manejo de tecnologías

Como parte de las brechas existentes entre lo rural y urbano se encuentra el acceso a tecnologías. Una de las personas entrevistadas comenta que la razón del lento avance en la materia de computación en su pueblo es que se encuentra muy lejos de la ciudad y que “no llegan docentes capacitados en esa área para dar las clases” (Est.6, CS ED – Ident. Leco). Así, la falta de acceso y la poca experiencia en el

manejo de herramientas digitales puede influir directamente en el desempeño académico.

Yo cuando llegué aquí en el 2018 ya recién conocí el celular. Yo sabía que existían, pero nunca había tenido uno en mi vida. [...] No sé mucho de tecnología. Por ejemplo, computadora nunca he tocado en mi vida. Por eso en esta clase digital igual me aplacé. No sabía nada. No sé. Hasta ahora para mí es nuevo todo esto. (Est.2, CS ED – Ident. Quechua)

c) Cambio en los hábitos alimenticios

El desempeño estudiantil también se relaciona con el bienestar físico, por lo que se incluyen los datos coincidentes sobre los hábitos alimenticios en la ciudad: “Acá lo único que encontré para comer incluso es pollo, es comida chatarra y demás, ¿no? Entonces incluso eso ha ocasionado problemas de salud en mí que hasta ahora persisten.” (Est.5, CS ED – Ident. Quechua). Además, las limitaciones económicas son un factor relevante sobre la calidad y cantidad de los alimentos.

Respecto a mi alimentación, era muy mala, porque comía todo de la calle, no me cocinaba yo nada. Y con eso también el apéndice me llegó y tuvieron que operarme. No suelo almorzar. Desayuno bien, pero no suelo almorzar. Cenar tampoco mucho. Y ya, después de las clases, trabajaba hasta las 10 de la noche. (Est.2, CS ED – Ident. Quechua)

d) Contraste campo/ciudad

La forma de vida en las ciudades, en ocasiones, resulta abrumadora para algunas personas que provienen de entornos rurales. Esto es algo que puede generar una carga de estrés que influya en sus procesos de aprendizaje, reconociendo que las mismas situaciones pueden tener un impacto emocional distinto, según cada persona.

Estar encerrada en cuatro paredes es complicado, porque cuando vivía allá salía y veía, no sé, veía los árboles, veía el campo porque vivíamos en el campo. Entonces eso sí, ha habido un cambio drástico en ese sentido en mi forma de vivir ahora. (Est.5, CS ED – Ident. Quechua)

Creo que no se duerme bien aquí en la ciudad. Porque hay mucha presión y preocupación. Presión porque tienes que hacer algo, todo cuesta, no puedes estar ahí quieto. Y después incluso hay mucho ruido de autos y eso. Preocupación por el tema de la inseguridad. En cualquier momento puede pasar algo. (Est.1, CS ED – Ident. Aymara)

e) Dificultades económicas

Para tener mayores posibilidades de acceder a recursos materiales, principalmente de vivienda y alimentación, los estudiantes, en muchos casos, se ven en la necesidad de trabajar mientras estudian. Esta situación puede resultar desafiante ya que el tiempo dedicado al estudio se reduce y el desgaste mental se acelera.

Ha sido un poquito difícil adaptarnos, o bueno, adaptarme en cuestión mía, ya que a veces era cuestión económica; bastante difícil vivir tres hermanos y muchas veces no solíamos tener, ¿no? lo que es el factor económico y pues a veces era difícil. (Est.3, CS ED – Ident. Quechua)

Como trabajo, y tampoco tengo casa, porque yo tenía un cuartito, pero nos botaron de ahí. Y con esos problemas y con el trabajo igual, no venía a las clases, no daba exámenes. Así se me dificultó mucho. (Est.2, CS ED – Ident. Quechua)

4. El alcance de la normativa en la atención de los desafíos educativos

a) Nivel académico

Es atendido por el Programa de Becas Individuales, a través de su curso de nivelación académica. Este beneficio está limitado a estudiantes de Cochabamba y se lleva a cabo una única vez, con un mes de duración, antes de la inscripción a la universidad. Además, está dirigido a estudiantes sobresalientes que salieron bachiller en la misma gestión en la que es lanzada la convocatoria, por lo que estudiantes con edades más avanzadas no pueden participar.

Con el proyecto de gabinete psicopedagógico, propuesto dentro del mismo programa, se busca brindar apoyo académico a los estudiantes beneficiarios de la beca, pero aún no está vigente ni aplicaría para estudiantes que hayan ingresado por otra modalidad.

b) Manejo de tecnologías

No se identificaron programas que atiendan el acceso y manejo de nuevas tecnologías, orientado hacia estudiantes que provengan de entornos rurales y que requieran de capacitación o nivelación.

c) Cambio en los hábitos alimenticios

El acceso al comedor universitario, a través de la Beca Comedor, garantiza la alimentación dos veces al día (almuerzo y cena), incluyendo sábados (solo almuerzo). El apoyo de esta beca no solo se da a nivel económico, sino que brinda una dieta variada y completa, diferenciándose de la comida chatarra que suele ser más accesible que la comida de alto valor nutricional. Una posible limitación de esta beca es la apertura anual de la convocatoria, que no cuenta con procedimientos especiales para casos de extrema necesidad fuera de sus plazos.

d) Contraste campo/ciudad

Si bien la respuesta emocional generada por el proceso de migrar desde un entorno rural a un entorno urbano varía según cada persona, se reconoce que puede representar un factor de estrés para el estudiante. Por lo anterior, se concibe el proyecto de gabinete psicopedagógico para brindar acompañamiento psicológico y académico a los estudiantes beneficiarios de la Beca PBI. La limitación de este programa, frente a la atención de los desafíos de estudiantes indígenas migrantes, es que no considera a universitarios provenientes de otros departamentos del país ni a personas externas a la beca, además de no haber iniciado sus actividades aún.

e) Dificultades económicas

Tanto la Beca Trabajo como la Beca Vivienda tienen el objetivo de brindar mejores condiciones de vida al estudiante beneficiario. Con la primera, se obtiene un monto retribuido por trabajos dentro de la universidad y el segundo otorga al estudiante un monto mensual para el alquiler de vivienda. Aunque un estudiante no puede beneficiarse de ambas becas al mismo tiempo, se reconoce la ayuda que brindan en el mejoramiento de las condiciones de bienestar del estudiante.

5. Otras consideraciones

Además de los datos expuestos anteriormente, se manifiestan inconvenientes en cuanto al acceso a información sobre la universidad; desde la dificultad para reconocer el campus por la falta de señalética clara, algo que se reconoce que en la actualidad ha mejorado, y por el desconocimiento en general sobre las facultades y las carreras ofertadas. En algunos casos, la falta de contactos que orienten sobre los procesos en la universidad, marca una diferencia con los nuevos estudiantes que sí cuentan con “guías” que les orienten.

Por otra parte, es necesario mencionar que, a pesar de que el trato de los administrativos de la universidad durante el proceso de investigación fue amable y servicial, la atención del responsable de la Dirección Universitaria de Bienestar Estudiantil (2025) fue desalentadora. Habiendo ingresado en dos oportunidades en su oficina, en ambas se negó a dar una entrevista y alegó que la existencia de los beneficios estudiantiles se debe únicamente a las leyes del país, negando cualquier voluntad institucional para/con los estudiantes. Considerando que la universidad fomenta la investigación en todos sus niveles y se rige por el cogobierno docente/estudiantil bajo el principio de la autonomía, este tipo de actitudes resultan perjudiciales en la construcción del conocimiento y desacreditan las acciones de la universidad como ente autónomo, reproduciendo prácticas autoritarias nada propias de la academia.

6. Conclusiones y recomendaciones

A continuación, se exponen los hallazgos de la investigación en concordancia con los objetivos específicos de la misma.

6.1. Normativa universitaria vigente que reconoce la presencia de estudiantes indígena originarios migrantes en la Universidad Mayor de San Simón

Como parte de la normativa universitaria, se identificaron reglamentos que rigen la ejecución de tres beneficios estudiantiles dentro de la Universidad Mayor de San Simón y que reconocen la presencia de estudiantes indígena originarios, aunque no se centran en su condición de migrantes. Estos son: el *Reglamento para el Programa de Becas Individuales PBI* (2022); el *Reglamento de Admisión Estudiantil Directa a la Universidad Mayor de San Simón, Modalidad Convenios y Especiales* (2023); y el *Reglamento Específico de Becas, Infraestructura y Equipamiento Estudiantil con recursos del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH) de la Universidad Mayor de San Simón* (2024), dentro del apartado de becas socioeconómicas. Todos ellos se ejecutan a través de la Dirección Universitaria de Bienestar Estudiantil y buscan mejorar la calidad de vida, el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes.

6.2. Desafíos educativos que enfrentan los estudiantes indígena originarios asociados con su proceso de migración interna

Los desafíos encontrados, vinculados con el proceso de migración interna, incluyen: las desigualdades en el nivel académico entre personas que estudiaron en colegios rurales y aquellas que lo hicieron en colegios urbanos, lo que puede generar malestar, incomodidad o desmotivación en quienes perciben que su rendimiento no alcanza los estándares de la universidad o de sus docentes. Además, se observó que la brecha tecnológica influye en el rendimiento académico de los estudiantes y es más o menos determinante, dependiendo de las posibilidades de acceso a dispositivos e Internet; algo que puede estar influido por la economía del estudiante. Los contrastes entre los lugares de procedencia y el ambiente urbano pueden favorecer

hábitos alimenticios dañinos y situaciones de estrés desfavorables. Por último, se reconocen dificultades económicas que pueden influir en el bienestar integral del estudiante, por la limitación en el acceso a alimentos, vivienda y servicios básicos y que, en algunos casos, lo obligan a trabajar en condiciones incompatibles con el estudio.

6.3. El alcance de la normativa universitaria vigente sobre los desafíos educativos asociados con la migración interna que viven los estudiantes indígena originarios

La normativa vigente, que se traduce en programas de beneficios, busca cubrir diferentes necesidades de la población estudiantil. El alcance de estos programas, frente a los desafíos identificados, se manifiesta de la siguiente manera: por un lado, la ejecución del curso de nivelación académica PBI, orientado a atender la brecha en el nivel académico entre el campo y la ciudad; y, por otro, la dotación de becas socioeconómicas para el acceso al comedor universitario, a vivienda y a oportunidades de trabajo remunerado dentro de la universidad, en respuesta a las posibles dificultades de acceso a alimentos de calidad y a las limitaciones económicas que pueden afectar a la población migrante. No se encontró normativa que atienda las dificultades relacionadas con el acceso a nuevas tecnologías para estudiantes indígenas originarios, y el acompañamiento psicopedagógico de los estudiantes provenientes de áreas rurales se mantiene como un proyecto aún por ejecutar.

Se reconoce que el presente artículo tiene un carácter introductorio y/o exploratorio y que abre la oportunidad de ampliar los temas tratados en futuras investigaciones, incluyendo el concepto de bienestar integral en los estudiantes y la dimensión emocional durante su experiencia universitaria.

Se recomienda a las oficinas responsables de ejecutar los beneficios estudiantiles mantener campañas de comunicación regulares que contemplen ferias, charlas, material impreso o digital y canales de atención a consultas para asegurar que la información llegue a más personas de manera más clara y efectiva.

Estamos conscientes de que todas las condiciones expuestas son parte de una realidad compleja que beneficia o perjudica, de manera sistemática, a algunos sectores más que a otros y que los alcances de la

universidad no solo dependen de sus recursos materiales y humanos, sino también de la voluntad de servicio que manifiesten las autoridades. En general, el contacto con los actores de la investigación fue positivo y enriquecedor, en especial por la disposición de los estudiantes a compartir sus experiencias, demostrando un verdadero espíritu de compañerismo que se agradece profundamente y al que se espera retribuir en el futuro.

Bibliografía

Araya Solís, J. & Vega Villalobos, M. (2020). Migración interna en estudiantes universitarios: un análisis desde el enfoque de transiciones. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica.

Barragán-Díaz, D. M. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 147-172.

Banco Mundial. 2015. *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Defensoría del Pueblo (2014). *Derechos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Pueblo Afroboliviano en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Estado Plurinacional de Bolivia.

Garcés-Pérez, G. O., & Alarcón-Muñoz, A. M. (2022). Configuración de la identidad en jóvenes pertenecientes a pueblos originarios: una meta-etnografía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 118-145. Epub August 04, 2022.

Ley N° 2563 de 2 de diciembre de 2003. Programa de Becas Individuales. 2003. Bolivia.

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21).

Martínez-Salgado, C. (2011). El muestreo en investigación cualitativa. *Principios básicos y algunas controversias*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):613-619, 2012.

Micolta León, A. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Revista del Departamento de Trabajo Social*, 7, 59-76. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia

Navarro, M. (2021). Descolonialidades en los procesos de identificación en universitarios de Cochabamba. *Traspatios*, N° 6. Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales, INCISO FACSO-UMSS.

Real Academia Española, RAE (s.f.).

Reglamento de Admisión Estudiantil Directa a la Universidad Mayor de San Simón. Modalidad: Convenios y Especiales (2023). Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

Reglamento Específico de Becas, Infraestructura y Equipamiento Estudiantil con recursos del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH) de la Universidad Mayor de San Simón (2024). Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

Reglamento para el Programa de Becas Individuales PBI (2022). Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

Raimundi, M. J, Molina, M. F., Gimenez, M., & Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 521-534.

Universidad Mayor de San Simón (2013). *Modelo Educativo*. Cochabamba, Bolivia.

Universidad Mayor de San Simón (2025). Informe de seguimiento al rendimiento académico de estudiantes PBI-2024. Cochabamba, Bolivia.

Zebadúa Carbonell, J. P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. *Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas*. *LiminaR*, 9(1), 36-47.

Riqsiy. Reconocimiento del quechua como parte de la identidad cultural de los estudiantes de Ciencias de la Educación y Parvulario de la UMSS

María José Chacín Villarroel¹

Resumen

El presente artículo es una exploración sobre el reconocimiento del quechua como un indicador de identidad cultural de los estudiantes de la Carrera Ciencias de la Educación y del Programa de Parvulario². Los datos se obtuvieron a través de una encuesta digital realizada a 71 estudiantes de los primeros y últimos semestres, complementando el análisis con información de una entrevista estructurada realizada a dos docentes y de una conversación informal con estudiantes de la Carrera. Los resultados reflejan una alta valoración del quechua como herramienta profesional en el área de educación, a pesar de encontrar cierta contradicción entre la alta capacidad de los estudiantes para entender el quechua y el bajo nivel de expresión oral en esta lengua. En conclusión, los estudiantes sí reconocen al quechua como parte de la identidad cultural territorial; sin embargo, no necesariamente están involucrados en mantener vigente esta lengua en contextos de educación superior.

Palabras clave: Apropiación del quechua, contactos lingüísticos, identidad cultural, raíces del quechua, reconocimiento del quechua.

1 Estudiante egresada de la Carrera Ciencias de la Educación. Nació y vive en Cochabamba y su mayor interés es la investigación como herramienta para la resolución de problemas sociales.

Correo electrónico: mchacinvillarroel@gmail.com y ORCID: 0009-0003-2142-3301.

2 Programa Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario, a cargo de la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSS.

Introducción

Bolivia es un país eminentemente multicultural, ya que aglutina diferentes culturas originarias en su territorio. Una de las claras diferencias entre estas culturas es la lengua en la que se comunican y que, por lo tanto, es parte de su identidad cultural. En la Constitución Política del Estado de Bolivia, ley máxima del país, se reconoce esta identidad lingüística cuando se afirma que “son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (Asamblea Constituyente, 2009, pg. 2).

Según datos del 2011 del Instituto Nacional de Estadística, el 37% de personas cochabambinas se registraron como hablantes de lenguas originarias que, se asume, en su mayoría son quechua hablantes, por tratarse de la lengua de la región. Aunque durante los últimos años este porcentaje fue decreciendo, sobre todo en el área urbana, por “la falta de transmisión intergeneracional de la lengua” (Hentschel, 2016), pero aún está presente en espacios públicos a través de frases y palabras que forman parte del cotidiano.

La Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, ubicada en la zona central de Cochabamba, no es ajena a la cultura del territorio y, por ende, como parte de su estructura curricular se desarrolla lo que se denomina como el “Eje articulador de Lenguas” (Cs. de la Educación, 2023, pg. 62) que incluye dos asignaturas para la enseñanza del quechua. Sin embargo, que los estudiantes deban aprobar estas asignaturas no es un parámetro de reconocimiento del quechua como parte de su identidad cultural.

Es por esta razón, y en ánimos de indagar en este aspecto, que la pregunta de investigación del artículo fue ¿Los estudiantes de Ciencias de la Educación y Parvulario de la UMSS reconocen al quechua como parte de su identidad cultural?, con el objetivo general de identificar el grado de reconocimiento del quechua como parte de la identidad cultural de los estudiantes de primer y último semestre de la Carrera.

Los instrumentos de investigación fueron la encuesta digital para los estudiantes; una entrevista semiestructurada a un par de docentes de la Carrera, seleccionados por su disponibilidad e interés en la temática;

y una conversación informal con estudiantes de la Carrera mientras contestaban la encuesta digital. Los procedimientos metodológicos se desarrollaron con un paradigma pragmático, con enfoque mixto y anidado en una investigación exploratoria. La población investigada fue de 71 estudiantes de primeros y últimos semestres de la Carrera y el Técnico Superior Parvulario, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por autoselección. Los semestres fueron elegidos para obtener una opinión de extremos: de ingreso y salida de la formación profesional en la Carrera.

1. Conceptos básicos

Para una claridad conceptual, se indagó en los términos de lengua, habla, identidad cultural, contactos y conflictos lingüísticos.

1.1. Lengua y habla como identidad cultural

Inspirado por los planteamientos del lingüista Ferdinand de Saussure, Zimmermann (1991) diferencia los conceptos de lengua y habla para comprender; también, la relación que presenta cada uno con la identidad cultural. Es así que menciona:

A través de la lengua se transmiten tradiciones, valores y formas de ver el mundo que han sido forjadas a lo largo de generaciones. No se trata solo de un medio de comunicación, sino de un vínculo que une a las personas y les otorga una sensación de pertenencia, así como un vehículo de expresión que refleja sus vivencias y su historia. (pg. 8)

La lengua es el vehículo de la cultura, porque a través de ella se mantienen vivas las creencias y tradiciones. Incluso, cuando se hace una traducción de conceptos de un idioma a otro, se pierde la carga conceptual y emocional que conllevan las palabras en su lengua original. Esta conceptualización lingüística la desarrolla Humboldt cuando plantea:

Los significados de las palabras corresponden a contenidos conformados de manera subjetiva en cada lengua, los cuales no existen independientemente de los significantes, sino que

constituyen con éstos una unidad inseparable”. (Trabant, 1986, en Zimmermann, 1991, pg. 11)

Cada lengua tiene su representación de las cosas, una visión de la realidad única. Cuando se usa una determinada lengua, se hace reconocimiento de una identidad cultural propia.

El habla, por su parte, guarda otra relación con la identidad cultural. Según Coseriu (1980 en Zimmerman, 1991), el habla es el “proceso de atribución de identidades propias o mutuas por medio de textos o discursos que hacen los individuos o grupos, o dicho en líneas más generales, cómo en las formas de interacción se manifiesta la identidad de los interlocutores” (pg. 8).

Cuando se mencionan palabras para referirse a objetos, situaciones o emociones, no se necesita conocer absolutamente la lengua, sino que se hace referencia a algo más profundo como es la identidad cultural. Tanto lengua como habla, están arraigados a la identidad cultural, ya que sirven para unificar un grupo en una cultura, como para identificarse con esa cultura hacia el otro, a través de su forma de expresarse:

Mientras la lengua, gracias a su papel de medio de comunicación, posibilita la cohesión de un grupo, y con ello la existencia del grupo como tal, y transmite experiencias comunes a través de su carácter de depósito de experiencias, cumpliendo ya en su mero aspecto expresivo funciones de identificación para los grupos étnicos y sociales. En la comunicación de un grupo mediante el habla ocurre algo diferente, algo que se podría definir como constitución de identidad [...]. (Zimmermann, 1991, pg. 8)

En el presente artículo pone mayor fuerza en el concepto del habla del quechua, ya que es un idioma caracterizado por su oralidad y no tanto así por su lenguaje escrito. Además, en la academia universitaria domina el castellano como principal lenguaje de comunicación científica.

1.2. Cochabamba como territorio de contactos y conflictos lingüísticos

Se mencionó que Cochabamba es un departamento con fuerte presencia de personas quechua hablantes, según la estadística nacional

del país. Sin embargo, con el pasar de los años, la población que se reconoce hablante de idiomas del Estado Plurinacional, como es el quechua, se ha ido reduciendo.

El Instituto Nacional de Estadística presenta datos del 2011, donde Cochabamba tuvo un 37,4% de hablantes de lenguas originarias, posicionándose en tercer lugar, después de Potosí y Chuquisaca. Para el 2023, este porcentaje bajó al 26,6%, con una diferencia de más de 10% en 12 años. Aclarar que estos porcentajes incluyen a las personas bilingües que, además de una lengua originaria, también saben hablar castellano.

Al mismo tiempo, Cochabamba cuenta con una notable vitalidad del quechua y un bilingüismo extendido y relativamente estable en el nivel social e individual. Esta situación sociolingüística influye en la posición del quechua en el contexto urbano. Es ahí donde el quechua sufre una acelerada pérdida lingüística a nivel social e individual, vinculado estrechamente con la falta de transmisión intergeneracional. (Hentschel, 2026, p.109)

En espacios urbanos, por ejemplo, donde se encuentra la Universidad Mayor de San Simón, predomina el castellano para la comunicación abierta. Sin embargo, el quechua se presta para señalar tradiciones (q'uwa), ubicaciones (muyurina), platos típicos (sillpancho) u otras expresiones que no pueden ser explicadas en castellano y que forman parte del imaginario social cotidiano de los ciudadanos cochabambinos. Lugares como mercados, calles, movilidades públicas tienen resonancia del quechua tan sutil, pero presente.

Cochabamba se posiciona como un territorio de encuentros lingüísticos entre el castellano y el quechua. Pero también hay conflictos entre ellas: “observamos relaciones diglósicas entre el castellano y el quechua a causa de una larga historia de relaciones de poder asimétricas entre los hablantes” (Hentschel, 2026, p.109). La carga histórica de racismo, discriminaciones y conflictos también son evidentes a través del capital cultural y lingüístico dominante de las personas en la ciudad.

El castellano como lengua hegemónica y dominante predomina en todos los ámbitos sociales con alto prestigio, mientras que el uso de las lenguas indígenas generalmente está limitado a ámbitos informales y privados. Esta situación además es caracterizada por

‘ideologías lingüísticas’, que van en contra de las lenguas indígenas y de sus hablantes. (Hentschel, 2016, p.111-12)

Las ideologías lingüísticas que se mencionan en el párrafo anterior, son las creencias que se tienen sobre una lengua o el uso mismo de ella. “En la interacción, la constitución de identidades se hace a través de varias formas lingüísticas. Tenemos casos tales como cumplidos y ofensas o como elogios y reprensiones” (Zimmermann, 1991, pg. 15). La elección de la lengua para hablar, y por tanto la identidad cultural, deviene de esta ideología lingüística histórica cochabambina.

1.3. El quechua como identidad cultural

A pesar de todos los conflictos lingüísticos que puedan existir entre el castellano y el quechua, es evidente que el quechua vive de una u otra forma en la sociedad cochabambina. Forma parte de la identidad cultural propia del territorio y es que “todos los idiomas están íntimamente arraigados con una cultura y, por lo tanto, representan en gran medida lo que somos como grupos sociales” (Tavera y otros, 2022). Uno busca reconocerse y ser reconocido por el otro, y eso permite el uso de una determinada lengua.

Entonces, cuando se habla una lengua, no solo se está haciendo conocer su identidad cultural al otro, sino que se auto percibe parte de esa cultura: “pretende que el grupo se identifique consigo mismo, lo cual no debe comprenderse como tautología, sino como una actitud subjetiva del grupo consigo mismo” (Zimmermann, 1991, pg. 9). Es reconocer su pasado histórico, para plantear un proyecto de vida hacia el futuro.

Identidad cultural significa, además, poder estructurar un proyecto de vida, cuyos criterios derivan de una visión del mundo que se ha internalizado en el proceso de la socialización, criterios que el sujeto mismo comprende y acepta y no criterios ajenos, ininteligibles e impuestos por la fuerza. (Zimmermann, 1991, pg. 10)

En la universidad, este “proyecto de vida” se desarrolla en castellano (clases, tareas, proyectos), pero la identidad quechua de los estudiantes se mantiene y manifiesta en otras actividades cotidianas.

2. Resultados

La encuesta fue respondida por 71 estudiantes de la Carrera Ciencias de la Educación y del Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario, durante todo el mes de agosto de 2025. El 62% corresponde a estudiantes de primeros semestres y el restante 38% fueron estudiantes de últimos semestres.

2.1. *No hablo, pero entiendo*

En el cuestionario se realizó una pregunta cerrada sobre si el estudiante entiende o no el quechua cuando lo escucha, donde las respuestas entre el sí y el no fueron parejas. Un 53% respondió que si entiende el quechua cuando lo escucha hablar, mientras que el 47% respondió que no lo entiende cuando escucha a una persona hablar en esta lengua.

Sin embargo, cuando se les solicitó calificar del 1 al 5 su nivel de comprensión del quechua se obtuvo un 70% de respuestas en total (17% más de respuestas que con la pregunta cerrada). Esto demuestra que hay un 30% de estudiantes que definitivamente no entienden el quechua, pero un 70% que acepta tener cierto grado de comprensión de esta lengua.

Además, que un 24% de los estudiantes reconocen saber algo de quechua (cuando respondieron la pregunta sobre comprensión) pero no lo suficiente como para ser calificado como *una persona que sí entiende lo que le dicen en quechua* (pregunta cerrada sobre entender o no el quechua).

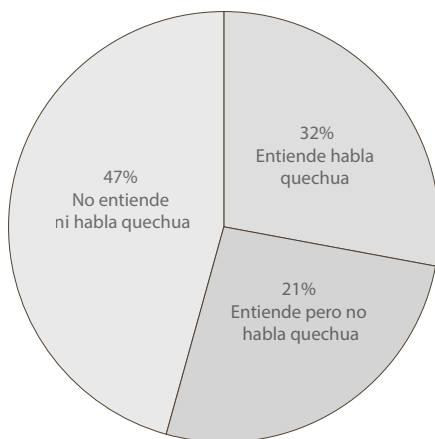
Sobre los niveles de comprensión, 37% se calificó en los niveles 1 y 2 que representan los más bajos; 23% se calificó en el nivel 3 que es el intermedio; y el 40% se calificó en los niveles 4 y 5 como los de mayor comprensión.

Cuando se les preguntó si hablan quechua, fue diferente. 70% respondió que no hablan quechua, mientras que el 30% respondió que sí. Para un 22% de los estudiantes, el quechua es su primera lengua. Lo que significa que un 7% aprendió el quechua como segunda lengua.

Comparando las respuestas entre comprensión y habla del quechua, lo que resalta a primera vista es la oposición de resultados entre los que aceptan tener cierto grado de comprensión de la lengua (70%) y los que hablan el quechua (30%). Para obtener los parámetros intermedios, se realizó una triangulación de información con los siguientes resultados:

Gráfico 1

Relación entre entender quechua y hablar quechua por parte de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta, 2025.

El 47% representa a estudiantes que no entienden ni hablan el quechua. Poco menos de la mitad de los estudiantes no tienen integrado el quechua como lengua comunicacional a pesar de vivir en el territorio de Cochabamba. En una conversación informal con estudiantes, mientras se les realizaba la encuesta, uno de ellos mencionó que “el quechua ya es una lengua muerta”.

El 32% son estudiantes que entienden y hablan quechua, lo que concuerda con los datos presentados anteriormente. Por otra parte, el 21% de estudiantes entienden el quechua, pero no lo hablan. Este es el porcentaje más llamativo, por tratarse de una franja de personas que pueden mantener viva la lengua, sin embargo, presentan razones

por las que no hablan el quechua, tal como mencionó una estudiante durante una conversación informal: “yo tengo raíces quechuas, tengo familia quechua y así me hablan en casa, aunque sé que en la ciudad es diferente” (M.F. 8/08/2025). En futuras investigaciones se puede indagar sobre el tipo de razones por las que no se habla el quechua a pesar de entenderlo, incluyendo las particularidades de la ciudad como espacio de negación de la lengua.

Esta información se valida cuando se les pregunto a los estudiantes sobre su identidad lingüística, donde los resultados fueron que el 47% se considera quechua hablante, sin importar su dominancia de la lengua; mientras que el 53% no se consideran quechua hablante. Existe un rango de 6% que no habla quechua y entiende tan poco que su identidad lingüística no es quechua.

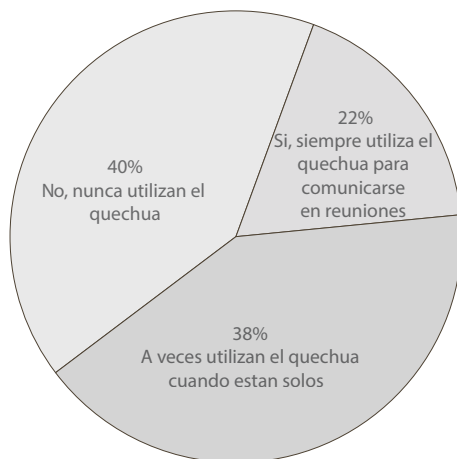
2.2. Contactos y usos del quechua

Se les preguntó a los estudiantes si viven con alguna persona (familia, pareja, amistad) que hable quechua, para conocer si están en contacto cotidiano con esta lengua. Las respuestas fueron que un 75% sí vive con un quechua hablante, mientras que el 25% respondieron que no.

Luego, al 75% que sí vive con una persona quechua hablante, se les preguntó sobre la regularidad con la que se comunican en quechua entre ellos y los espacios en los que conversan, y este fue el resultado:

Gráfico 2

Regularidad de comunicación oral en quechua entre el estudiante y la persona quechua hablante con la que habita



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta, 2025.

El 40% de los estudiantes, a pesar de vivir con una persona quechua hablante, decide no hablar en esta lengua durante reuniones, visitas u otros espacios de confraternización; el 22% aceptan hablar quechua con otras personas en reuniones; mientras que el 38% de los estudiantes conversan en quechua cuando se encuentra en soledad únicamente con la persona quechua hablante de su hogar.

Hubo un reconocimiento general que el quechua es la lengua originaria de Cochabamba. Esto implica que la identidad cultural de Cochabamba es quechua y, por lo tanto, es importante aprender y conocer su lengua. El 73% considera que es muy importante aprender el quechua para vivir en Cochabamba, el 21% respondió de manera neutral a esta pregunta. Mientras que a un 6% no les parece importante saber el quechua para vivir en Cochabamba.

2.3. Importancia del quechua en espacios educativos

El saber comunicarse en una lengua propia de un territorio, puede ser una herramienta útil para realizar intervenciones educativas. El

96% de los estudiantes está de acuerdo con la importancia de que los maestros de educación primaria y secundaria de Cochabamba deben saber hablar el quechua, restando un 4% de personas a las que no les parece importante.

Lo mismo sucede cuando se les preguntó sobre la importancia que los docentes universitarios de Cochabamba, con énfasis en la UMSS, sepan hablar quechua. El 93% respondió que sí, restando un 7% que no lo consideran importante.

Los anteriores datos reflejan que los estudiantes consideran que saber comunicarse en quechua es una competencia profesional valorable en el contexto educativo cochabambino. De esta forma también piensa una docente entrevistada:

El uso del bilingüismo, no solamente desde la perspectiva de las lenguas indígenas, siempre va a ser una ventaja en cualquier desempeño profesional. Trilingües hay muchos en nuestras mismas aulas, pero no son reconocidos porque no ha habido tampoco un estudio al respecto. (E.C. 26/08/2025)

El 94% de los estudiantes aseguró que hablar quechua puede ser útil para su vida profesional, y tan solo el 6% respondió que no lo considera útil. Sobre este punto, se les pidió que justificaran su respuesta, para entender posibles usos de la lengua quechua en contextos cochabambinos. En general, destaca la posibilidad de su uso en instituciones de educación formal. Destaca también el uso del quechua para trabajo en zonas rurales. Sobre esto, una de las docentes de la Carrera menciona:

Porque en las áreas rurales necesitamos el uso de la lengua para hacer investigaciones, para comunicarnos con la población en general y, sobre todo, para reivindicar el quechua desde nuestra condición profesional de educadores y principalmente de científicos de la educación. Es difícil, yo sé, yo he intentado por más de quince años recuperar la lengua, pero no es imposible. Creo que la posibilidad de fortalecimiento de la lengua está en nosotros, en los docentes, aunque no todos tengamos la posibilidad de hacerlo. (E.C. 26/08/2025)

Esta opinión concuerda con la perspectiva de los estudiantes sobre el quechua como competencia profesional del cientista de la educación que, para mayor ejemplificación, a continuación se detallan más opiniones puntuales:

Tabla 1

Opiniones estudiantiles sobre el uso del quechua como competencia profesional

Muchas instituciones de carácter social trabajan con pueblos indígenas originarios.
Para ayudar a personas mayores que dominan más el quechua para poder intentar ayudarles en lo que pueda.
Es una herramienta más de trabajo, ya que te abre muchas puertas. Los pedagogos somos pluriculturales”.
Como educadores es importante comunicarnos en los idiomas nativos, como el quechua, para favorecer la inclusión, el respeto cultural y el aprendizaje.
Posibilita el interactuar con sectores de educación más arraigados de la cultura urbana.
El quechua no es un lenguaje que me interesa aprender y poder hablar fluido, pero si es muy importante para poder trabajar dentro de instituciones.
Es muy importante el quechua, ya que hay algunos que no hablan quechua y nosotros como profesionales y trabajadores públicos que seremos requerimos hablar este idioma.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta, 2025.

En general, los estudiantes consideran que el quechua es importante por ser una lengua presente en el departamento y en el país. También porque reconocen que desde su profesión estarán en contacto con diversidad de personas y necesitan comunicarse, entender realidades y saber sus necesidades. Además, el conversar con las personas en su propia lengua genera mayor confianza y posibilita la apertura suficiente para realizar intervenciones de cualquier tipo. Citando la respuesta de un estudiante que menciona, “puesto que son las mismas personas quechua hablantes quienes presentan más confianza con alguien que habla su lengua” (Respuesta anónima, comunicación personal, 2025).

Muchos comentarios hacen hincapié que el área rural presenta como potencial de oportunidades laborales, ya que no hay tantos profesionales. Otros desean volver a sus comunidades sabiendo que hay una “necesidad de hacer que el conocimiento llegue a más lugares con mayor facilidad” (Respuesta anónima, comunicación personal, 2025).

3. Conclusiones y recomendaciones

Con esta muestra representativa de la Carrera Ciencias de la Educación y, generalizando los porcentajes, se evidencia un 25% de estudiantes, aproximadamente, que si hablan y si comprenden el quechua, ya que se trata de su primera lengua. Son estudiantes que están en contacto cotidiano con el quechua y lo manifiestan a través de expresiones lingüísticas. Es una población de raíces lingüísticas quechuas, y concuerda con su identidad cultural.

Al anterior grupo, le sigue un 25% de estudiantes, aproximadamente, que sí comprenden el quechua pero consideran que no alcanzan el nivel suficiente de oralidad como para asegurar que si hablan quechua. Es un grupo en contacto con la lengua, que puede (o no) usarla, pero consideran que su identidad cultural, por el territorio que habitan, es quechua.

Es importante reconocer a este grupo de personas, ya que son el puente intergeneracional que comprenden la lengua, pero no lo practican. Tienen identificación quechua y viven con personas que aún hablan quechua, aunque estas oportunidades no necesariamente derivan en una práctica lingüística constante.

Finalmente, el 50% o la mitad de la población, no hablan ni entienden el quechua, a pesar de considerar el quechua como una competencia profesional para el área de educación en la ciudad de Cochabamba.

En la Universidad San Simón, además de los docentes, es evidente el reconocimiento por parte de los estudiantes sobre dominar una segunda lengua como una potencial competencia profesional. Sin embargo, la Carrera Ciencias de la Educación y el Técnico Superior en Parvulario no brindan espacios, actividades o proyectos permanentes para la valorización de la lengua quechua y, con ella, la identidad

cultural que está vigente en el territorio cochabambino. Tener dos asignaturas de enseñanza del quechua no implica que la identidad cultural quechua se revalorice.

Investigaciones de este tipo ayudan a visibilizar particularidades de la población estudiantil universitaria, reconociendo su autopercepción identitaria. Es una manera de hacer conocer la realidad estudiantil para que así, tanto docentes como administrativos, puedan tomar decisiones que respondan a las necesidades de los estudiantes.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS es un espacio de encuentros y desencuentros lingüísticos, es el lugar donde cohabitan diversas identidades. La Facultad de Humanidades puede constituirse en el puente de transmisión intergeneracional de la lengua, que no solo es para mantener vivo un sistema comunicacional; sino, el legado cultural de un territorio; una historia y una realidad.

Como posibles recomendaciones, es importante seguir analizando la identidad cultural de los estudiantes con miras a mejorar su experiencia de aprendizaje en la universidad. Se requiere apertura curricular para promover experiencias pedagógicas que realce la cultura quechua, ya no desde una mirada histórica, sino desde una revalorización que eleve el autoestima cultural de los estudiantes.

Es importante involucrar a los docentes de la universidad, en una revalorización de la cultura quechua a través de debates, charlas y reuniones de gabinete pedagógico para estructurar estrategias educativas de flexibilidad y accesibilidad a lenguas originarias por parte de toda la comunidad educativa.

Para lograr un cambio sistémico se debe contar con una agenda conjunta, sistema de medición de alcance e impacto, actividades que reúnan esfuerzos y motiven a los involucrados, con el objetivo de generar un ambiente amistoso con las diferencias culturales en la educación superior de Cochabamba. Involucrar a los consejos universitarios a través de propuestas efectivas y realistas que convergen todas las opiniones de la colectividad universitaria. Pero es importante comenzar con el reconocimiento del quechua como parte de la identidad cultural de la población cochabambina.

Bibliografía

Andersen, L. y Peñaranda, I. (2019). La huella de los idiomas en el desarrollo humano y económico de Bolivia. [Blog]. Sustainable Development Solutions Network (SDSN) Bolivia. Universidad Privada Boliviana (UPB). La Paz, Bolivia. https://sdsnbolivia.org/la-huella-de-los-idiomas-en-el-desarrollo-humano-y-economico-de-bolivia/?utm_source=chatgpt.com

Asamblea Constituyente de Bolivia (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. [PDF]. <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/app/webroot/archivos/CONSTITUCION.pdf>

Ciencias de la Educación (2019). Rediseño curricular de la carrera Ciencias de la Educación. [PDF]. Universidad Mayor de San Simón. Consultado el 25 de agosto de 2025. https://drive.google.com/file/d/1YwmRrYrkt2ZyFj1hRct7jq73-PKSCQlf/view?usp=drive_link

Hentschel, J. (2016). “En mí ya termina el quechua”. Aproximaciones al uso lingüístico de hablantes bilingües (quechua-castellano) en el área urbana de Cochabamba, Bolivia. [PDF]. Indiana, vol. 33, núm. 1, 2016, pp. 109-131. Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz Berlin, Alemania. REDALYC UAEMEX: <https://www.redalyc.org/journal/2470/247046764006/>

Instituto Nacional de Estadística (2023). Bolivia: Población de 4 años o más de edad por sexo, según departamento e idioma materno, 2011-2023. [Excel].

<https://www.ine.gob.bo/index.php/encuestas-de-hogares-sociales/>

Tavera (2022). La lengua es de los hablantes: cultura, identidad y la importancia de conocer y reconocer nuestro idioma [página web]. Licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica de la Universidad Latina de América.

Experiencias y barreras en la revitalización del quechua en estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Iveth Nataly Bautista Berríos¹

Resumen

El artículo aborda la revitalización de quechua, como parte de las lenguas indígenas en la educación superior universitaria; es decir, representa un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para fortalecer la identidad cultural y promover la interculturalidad en el uso de las lenguas. Se describe como parte de la reflexión crítica, si bien existen diferentes visiones sobre la revitalización lingüística, también se han desarrollado experiencias significativas de preservación y promoción. En el caso particular del quechua, se han implementado diversas experiencias de enseñanza como asignatura en distintas carreras, principalmente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

La inclusión del quechua en los planes de estudio ha permitido visibilizar desafíos, barreras y saberes que poseen tanto estudiantes como docentes respecto a su uso. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto con predominio cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas y encuestas dirigidas a estudiantes de distintas carreras de la Facultad de Humanidades. Los resultados indican que, si bien la lengua es reconocida positivamente como parte fundamental de la identidad cultural, y como recurso académico y profesional, aun hay barreras que limitan su enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: Revitalización, experiencias, adquisición del quechua y fortalecimiento.

¹Estudiante de noveno semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Correo electrónico: bautistaiveth444@gmail.com y ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2787-6352>.

Introducción

El artículo aborda la revitalización del quechua sobre la cultura y de identidad, desde las experiencias de estudiantes y docentes; plantea el desafío de promover y fortalecer su uso mediante la transmisión intergeneracional, como la enseñanza cotidiana dentro y fuera del aula. En varias familias quechua hablantes, las nuevas generaciones ya no hablan ni entienden la lengua, pese a que algunos padres aún son hablantes. En consecuencia, gran parte de los jóvenes adquiere el aprendizaje del quechua de sus abuelos o, en algunos casos, a través del sistema educativo, aunque esto no ocurre de manera generalizada.

Las experiencias de enseñanza y aprendizaje del quechua en la Universidad Mayor de San Simón, centradas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, evidencian la presencia de estudiantes que hablan una o varias lenguas indígenas. La Facultad ha optado por implementar la asignatura del quechua en la mayoría de sus carreras, una acción que es parte del desafío y la oportunidad de fortalecer la identidad cultural y promover la interculturalidad en el uso de las lenguas; por ello, se ha incluido el quechua en los planes de estudio.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con predominio cualitativo, orientado a comprender las percepciones de estudiantes y docentes sobre la revitalización del quechua en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Para la recolección de información se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, organizadas en varias categorías de análisis. Estas entrevistas permitieron obtener percepciones detalladas sobre el aprendizaje, la enseñanza y la valoración de la lengua quechua. Asimismo, se realizaron encuestas dirigidas a estudiantes de distintas carreras, con el fin de complementar los datos y cuantificar tendencias generales respecto al uso y la importancia del quechua en el ámbito universitario.

El análisis cualitativo se basó en la interpretación de categorías emergentes de las entrevistas, mientras que los datos cuantitativos se procesaron a través de métodos estadísticos descriptivos (Hernández et

al., 2014), “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta (...). Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (p. 403). Este enfoque mixto permitió triangular la información y generar una visión integral del fenómeno estudiado.

1. Conceptos básicos

1.1. Revitalización

Este concepto hace referencia a volver a dar vitalidad o dar más fuerza al uso de la lengua. La afirmación de López (2015) refiere a que la lengua y la cultura siempre están juntos; en ese sentido señala, “Si entendemos por revitalización cultural y lingüística la reactivación del uso cotidiano y activo de aquellos idiomas que se encuentran amenazados y en condición de vulnerabilidad o incluso al borde de la extinción” (pág. 15). A partir de esta lectura de la revitalización, en el caso de Bolivia, el autor considera que al paso del tiempo varias lenguas se van perdiendo de manera silenciosa, pese a la Ley 269 de derechos lingüísticos del 2012 que protege, promueve y reconoce los derechos lingüísticos Individuales y colectivos (Ley 269, 2012). Por otro lado, se reconoce en la Constitución Política del Estado las acciones de preservar, vitalizar y desarrollar las estrategias para evitar el riesgo de extinción.

La revitalización de una lengua indígena implica su recuperación como medio de comunicación, sobre todo cuando ha caído en desuso dentro de la familia. En este proceso, las generaciones mayores, los abuelos y los padres, cumplen un rol fundamental, ya que transmiten la lengua a hijos y nietos. Sin embargo, también se requiere apoyo institucional, particularmente del sistema educativo. Para Bradley, citando a Fishman (1991, p. 538), “La revitalización lingüística es el proceso por el cual se intenta revertir el desplazamiento de una lengua en declive, de modo que vuelva a transmitirse de manera intergeneracional”. Por lo tanto, revitalizar una lengua implica acciones dirigidas a revertir su desplazamiento social y jerárquico para que vuelva a ser una lengua que se hable cotidianamente dentro de la comunidad, especialmente en la familia.

1.2. Fortalecimiento/revitalización de la lengua

La importancia de fortalecer las lenguas indígenas en Bolivia consiste, fundamentalmente, en la preservación de la identidad cultural; asimismo, preservar conocimientos ancestrales mediante la transmisión intergeneracional. Ramírez (2019, p. 55), en su informe de investigación indica que “Fortalecer la transmisión intergeneracional de las lenguas originarias es una condición fundamental para contrarrestar el actual desplazamiento lingüístico y cultural que afecta a la mayoría de sociedades indígenas. Una de las falencias para la discontinuidad de las lenguas indígenas radica en los padres de familia que no quieren continuar con la transmisión intergeneracional.

El fortalecimiento lingüístico consiste en consolidar el uso de una lengua que aún se mantiene en determinados espacios, pero que enfrenta riesgos de debilitamiento. Su objetivo es ampliar y diversificar los contextos de uso, asegurando su vigencia. Según Hornberger (2005, p. 37), “La lengua tiene una existencia propia, existe aun cuando se la suprime”; sobre esa base analiza cómo el fortalecimiento de una lengua indígena no solo depende del número de hablantes, sino también de como pocos hablantes aun preservan la lengua.

1.3. Conciencia lingüística

La conciencia es la capacidad de una persona de razonar, reconocer lo que está a su alrededor y así mismo dentro sí. Con referencia a la conciencia lingüística, señala que permite entender aspectos de la lengua que normalmente pasarían inadvertidos y da la posibilidad de analizar y manipular componentes como sonidos, palabras, gramática y significado. Velasco y otros, citando a Calvache (2022), menciona que la “(...) conciencia lingüística es la sintáctica, la misma que se refiere a la destreza para analizar de manera bien ejecutada los elementos sintácticos del lenguaje y aplicar de forma deliberada las reglas de la gramática (2024, pág. 8112). Por lo cual es fundamental para la comprensión, reflexión y producción de la lengua.

La conciencia lingüística hace referencia a la valoración de la lengua por parte de sus hablantes, quienes reconocen en ella un símbolo

de identidad cultural. Se relaciona con la actitud positiva hacia el aprendizaje y uso del idioma.

1.4. Adquisición de la lengua

La adquisición de la lengua es el desarrollo orgánico y espontáneo del habla y poder entender la lingüística para la comunicación que se adquiere desde la infancia, en la cual es más sencillo asociar nuevas palabras y poder reproducirlas.

Ramírez (p. 59) explica por qué es relevante que se pueda adquirir un idioma desde la primera infancia; según él, “Es recomendable que los niños participen desde temprana edad para que la adquisición de la lengua sea más efectiva, pero por lo común participan niños de 4 a 6 años, castellano-hablantes y en etapa de iniciar su proceso escolar”. En la edad preescolar, asimilan los sonidos con facilidad y es donde se permite un dominio fluido y espontáneo de la lengua.

1.5. Vitalidad

La vitalidad de una lengua depende de la fuerza con la que se transmite y utiliza en diferentes contextos sociales. Una lengua es vital cuando tiene hablantes en varias generaciones y ocupa espacios diversos en la vida cotidiana, institucional y educativa. De acuerdo con UNESCO (2003, p. 15), la vitalidad de una lengua puede medirse a través de criterios como la transmisión intergeneracional, el número de hablantes y el uso en distintos dominios. No solo importa con que la lengua tenga hablantes, sino que también es crucial que se mantenga en uso cotidiano en varios contextos y que se enseñe a las nuevas generaciones para que no desaparezca.

2. Resultados

En este acápite se presentan los datos obtenidos de docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

2.1. Estrategias pedagógicas para el uso del quechua

Las estrategias están orientadas a fortalecer la enseñanza, en lugares donde el quechua está en uso y aprendizaje como segunda lengua o proceso de revitalización. De acuerdo a Toala et. al (p. 3), “Las estrategias son un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje (...) que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes. Las estrategias son el sistema de acciones y operaciones” y el uso de las metodologías proporciona el aprendizaje en un entorno natural mediante actividades de interacción.

A continuación, se da a conocer testimonios obtenidos por docentes que dan clases en la Facultad de Humanidades.

Lo primero que yo creo que es el primer espacio, aunque chiquitito, es usarlo y que en la medida que uno sabe mucho o poco pueda hacerlo visible hablando (...), sistematizar experiencias de aprendizaje, de enseñanza, sistematizar conocimiento, sistematizar muchas otras cosas que hay en el mundo quechua, darle cierta forma y, además, puede ser como un registro que pueda aportar a la historia. Han ido a comunidades a grabar y hacer registro oral de gente de comunidad que cuenta historias, leyendas en quechua, ya han registrado el audio y han guardado en textos y lo han archivado ahí para que no se pierda. (Ent. al docente Panozo, agosto 2025)

El aprendizaje del quechua puede darse desde diferentes formas y en espacios que no necesariamente deben ser grandes, sino adecuados, donde la persona pueda practicar lo poco o mucho que sabe con otras personas que hablan o están en proceso de aprendizaje. Al respecto, el docente Panozo, indica que se puede sistematizar los trabajos y tener un registro para mantener viva la lengua a través de experiencias y aprendizajes que tienen los estudiantes en las clases de quechua. Así también una estrategia es obtener información y poder almacenarla de las historias y leyendas que cuentan los pobladores de una comunidad quechua.

Bueno, deberíamos unir la escuela a la universidad. Esa para mí sería la estrategia más realista. Es decir, no podemos aprender lenguas nativas en la universidad si previamente no las hemos reforzado en la escuela. Sí, eso quiere decir que para revitalizar

nuestras lenguas debemos revitalizarlas primero en la escuela y paulatinamente. Ese aprendizaje de las escuelas debe replicarse en las universidades. Debe haber una continuidad de tratamiento de la escuela o de la lengua en la escuela y después en la universidad. (Ent. al docente De la Zerda, agosto 2025)

La fortaleza para revitalizar y lograr un encuentro real del quechua con las nuevas generaciones pasa por la estrategia de unir la escuela y la universidad. Se asume que las generaciones jóvenes deben adquirir la lengua nativa en la primaria y secundaria, en la que pueden ser consolidados el uso en las funciones comunicativas y la universidad sea el espacio de recreación en distintos ámbitos del conocimiento.

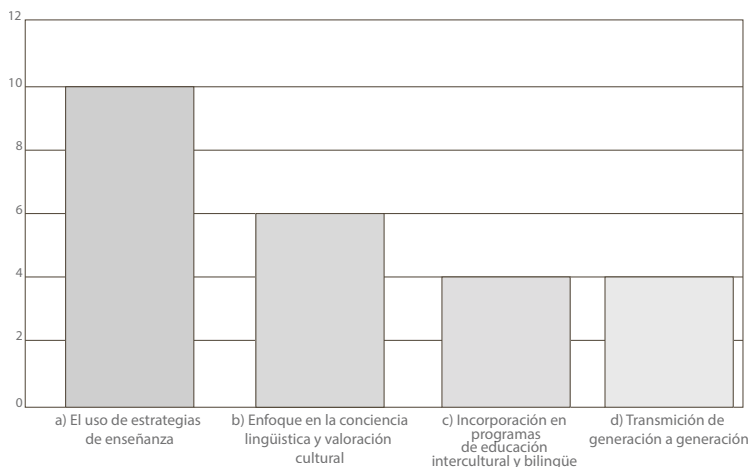
La estrategia más realista para lograr la revitalización y un encuentro efectivo del quechua con las nuevas generaciones requiere de la unión de la escuela y la universidad. El Docente De la Zerda señala que en “la ley 1565, hemos planteado una educación intercultural y bilingüe. Los primeros años de la escuela era un bilingüismo de transición. El niño, obviamente, si su lengua nativa o su lengua materna era el quechua, tenía que aprender en quechua y paulatinamente después del tercer año de escuela pasaba al castellano” (agosto 2025). Se postula que las generaciones jóvenes deben adquirir la lengua nativa en la primaria y secundaria, periodo en el que se debe consolidar su uso en las funciones comunicativas. Posteriormente, la universidad debe servir como espacio de recreación del quechua en diversos ámbitos del conocimiento.

En las escuelas básicas es donde se logra el mayor aprendizaje, convirtiendo el conocimiento de la lengua nativa en una fortaleza y un medio para la comunicación efectiva. Históricamente, la Ley 1565 había propuesto una educación intercultural y bilingüe, basada en un bilingüismo de transición, donde el niño cuya lengua materna era el quechua aprendía en ese idioma y progresivamente transitaba al castellano después del tercer año de escuela. Sin embargo, se observa que la actual Ley 070 no refleja esta continuidad, concentrando la enseñanza y las herramientas principalmente en el castellano. Esta problemática se agrava en el ámbito universitario, donde la asignatura de quechua se limita a 1 o 2 semestres, un tiempo insuficiente para que el estudiante se apropie y se exprese fluidamente en la lengua, adquiriendo solo lo básico.

En la siguiente figura se muestran datos obtenidos de estudiantes que cursan en diferentes carreras de la Facultad de Humanidades.

Figura N° 1

Aspectos en el aprendizaje–enseñanza para el uso del quechua



Nota. Elaboración propia con base de datos obtenidos en una encuesta a los estudiantes.

De los 28 estudiantes encuestados, 11 estudiantes indican que para el mayor uso del quechua, deben haber estrategias de enseñanzas que puedan fomentar el aprendizaje; y 7 estudiantes señalan que debe enfatizarse en la conciencia lingüística y la valoración cultural; por otro lado, 5 estudiantes indican que se debe tener una incorporación de programas de educación intercultural bilingüe; asimismo, 5 estudiantes que debe ser por transmisión intergeneracional. Aunque este último por transmisión se sabe que los padres que hablan quechua no enseñan a sus hijos, pero si los abuelos.

2.2. Entre el juego y las barreras se enseña y se aprende el quechua

Las actividades están planteadas en relación con el contexto y el interés que los estudiantes llegan a mostrar, facilitando un ambiente activo y eficaz para adquirir y mantener el aprendizaje que se da. El

autor Meneses nos indica que “Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y los contenidos y objetos de estudio” (2017, pág.59). La implementación para fortalecer el aprendizaje debe ser didáctico, estratégico y eficaz que permita al estudiante aprender no solo de una lengua, sino a valorar la identidad cultural.

Enfocar el aprendizaje un poco aplicado a situaciones concretas. No me sirve a mí que me sepan recitar números de 1 al 100 en quechua. Me sirve que sepan los números, pero para contar en los miembros de su familia, para su edad, para decir cosas concretas que puedan expresar; lo mismo, la parte gramatical. Entonces, yo focalicé en el uso cotidiano del quechua para que empiecen a nombrar lo que ven a su alrededor. (Ent. Docente Panozo, agosto 2025)

Como educador, se enseña y se aprende de los estudiantes, pero para que ellos aprendan de manera concreta, el docente Panozo usa herramientas del entorno, lo cotidiano, lo que está al alcance del alumno; las actividades que realiza es el reconocimiento del entorno y mencionar lo que hay a su alrededor. El proceso de aprendizaje se da entre el educador, los estudiantes y el entorno, lo que les posibilita aumentar más el vocabulario y el conocimiento a nueva palabras y saberes.

Primero, los creados como los bingos, los números, las canciones, los poemas y eso hay varios contenidos que ya están en internet, pues hay muy buenos, que he ido encontrando, hay poemas muy bien expresados. Los Kjarkas, Luzmila Carpio, ese grupo Alcoholika, (...), hago escuchar música de otros géneros que habitualmente son folklóricos y rock, (...). Para mí un material importante siempre es el contexto, el entorno natural donde vayas a escuchar un lugar que lo veas en vida porque no solo escuches la palabra, el idioma, sino ves todo el valor simbólico que está en el idioma (Ent. docente, Panozo, agosto 2025)

Para realizar actividades lúdicas o estrategias de aprendizaje dentro del aula, se usa materiales ya existentes, que se pueden adaptar o modificar basándose en cómo lo utiliza el educador. Otros métodos

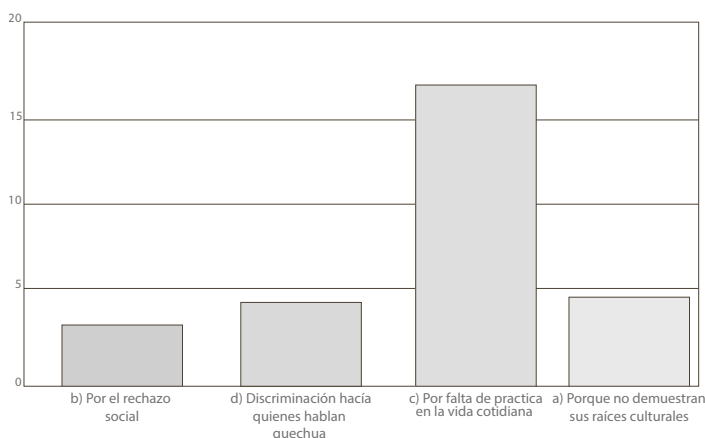
que utiliza el docente es la música de artistas que cantan en quechua y también se vinculan con la cultura; lo que él valora más es el aprendizaje con su entorno donde interactúa y utiliza las herramientas que hay y que utiliza como forma de enseñanza del quechua.

Algunos chistes nada más, pero no tengo ninguna actividad. Para empezar, tendría que dominar la lengua en eso soy claro. Si el profesor no domina la lengua, no puede enseñar. Si el profesor no ha sido formado en esa lengua, tampoco puede utilizar esa lengua. (Ent. docente, De la Zerda, agosto 2025)

Por otro lado, el mismo docente no habla el quechua, solo usa chistes como actividad de incorporación del quechua, pero no como tal el quechua, Porque para poder implementar la lengua debe ser un profesional que domina, habla y sabe interactuar en el idioma para poder enseñar a otros. Así mismo, muchas veces se comete el error de poner profesionales no hablantes a enseñar el quechua, generando un problema de aprendizaje.

Figura N° 2

Barreras en el uso y aprendizaje del quechua



Nota. Elaboración propia con base de datos obtenidos en una encuesta a los estudiantes.

Para poder tener la adquisición de la lengua muchas veces hay barreras o falta de interés por parte de los estudiantes. Los docentes

pueden incorporar materiales o estrategias para que los estudiantes aprendan, pero esto depende de que los estudiantes quieran aprender o tengan más posibilidad de aprender, En ese sentido, como se observa en la Figura 2, 17 estudiantes han expresado que una barrera para el aprendizaje del quechua es la falta de práctica en la vida cotidiana, notando una ausencia de interacción con otros hablantes del quechua.

2.3. Percepciones de experiencias de revitalización del quechua

En Bolivia se ha intervenido con diferentes estrategias para preservar y revitalizar el quechua, se ha impulsado los nidos de lenguas. Así mismo, desde las escuelas se ha intentado la enseñanza de una lengua nativa; sin embargo, en las unidades educativas se ha visto pocos resultados, aun así se busca maneras para revitalizar una lengua nativa. Por otro lado, López (2020, p. 16) afirma que “por concentrarnos en la lengua y priorizar su reactivación, perdemos de vista las causas que subyacen a las situaciones de mudanza idiomática (...), es la progresiva interrupción de su transmisión intergeneracional”. A pesar de que se busca maneras de mantener viva o existente una lengua nativa, muchas veces dejamos de lado lo que lo hace extinguir, ignoramos lo que puede estar pasando en la raíz y solo vemos lo superficial del árbol.

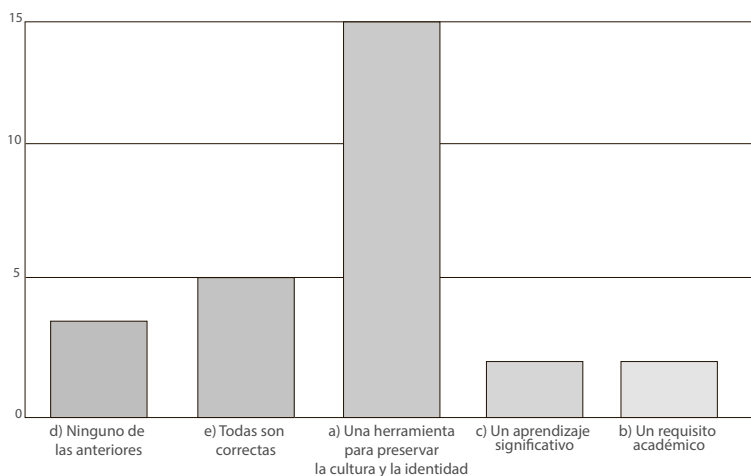
(...) lamentablemente en el uso no hay esa secuencia de uso generacional. Lo que pasa aquí es abuelo, papá, nieto, digamos, de papá al hijo casi ya se transmite poco. Abuelo a nieto, sí. Yo, por ejemplo, aprendí de mi abuelo, (...) Ahora se van buscando otros espacios alternativos que en el contexto urbano es más difícil de que se pueda desvalorizar y transmitir (...). Bueno, aquí el año pasado, dos años había ido una vez a una especie de encuentro de poesía de idiomas nativos de América Latina. En varios idiomas han hecho para socializar, por ejemplo, poemas en Radio Cancha Parlaspa. (Ent. al docente Panozo, agosto 2025)

Me parece que revitalizar nuestras lenguas nativas indígenas es importante porque las lenguas son parte de nuestra identidad cultural. Por lo tanto, sí debemos salvar esas lenguas porque es un acervo cultural, es una riqueza cultural y no debemos dejar morir. (...) (Ent. Docente De la Zerda, agosto 2025)

Una de las causas de la barrera del aprendizaje quechua es el corte de transmisión de padres a hijos, muchas veces se aprende por el abuelo y no por el padre, Desde su vivencia y aprendizaje del Licenciado Lorgio, él ha aprendido por su abuelo, ha podido conocer redes de comunicación que manejan el quechua. Por otra parte, el mismo docente De la Zerda considera importante salvar las lenguas nativas, porque forman parte de la identidad cultural.

Figura N° 3

Percepciones en adquisición del quechua



Nota. Elaboración propia con base de datos obtenidos en una encuesta a los estudiantes.

Desde la mirada de los estudiantes, la mayoría expresan que la adquisición y aprendizaje del quechua es una herramienta para preservar la cultura y la identidad, por ello la revitalización se ve como una forma de preservar y salvar parte de la identidad de los pueblos indígenas de donde provienen los estudiantes y, también, de Bolivia.

2.4. Conciencia lingüística del quechua en los estudiantes y docentes

Los estudiantes que están en el proceso de aprender el quechua, como segunda lengua, su aprendizaje precisa, en base de cursos

formativos donde enseñen la estructura y gramática, la interacción de hablantes del quechua, entre otros, buscando las maneras de aprender por ellos mismos, así también como los educadores que buscan maneras para seguir formándose y enseñar. López (1997), en ese sentido, indica que se deben “(...) incluir áreas de formación y actividades específicas que estimulen la toma de conciencia y el desarrollo en el maestro en formación de una sensibilidad especial respecto de la diversidad sociolingüística y de los diversos tipos de bilingüismo” (pág.70); por ello, se prepara a los educadores no solo en la competencia lingüística, sino también en una profunda comprensión y valoración de las realidades lingüísticas y culturales.

(...) creo que es importante porque el idioma no es sólo la gramática, sino que a través del idioma se va comunicando, entendiendo la forma de pensar de la gente, de sentir, la forma de expresar. Incluso con el idioma te dice cómo ven la vida quechua, el mundo quechua (Ent. Docente Panozo, agosto 2025)

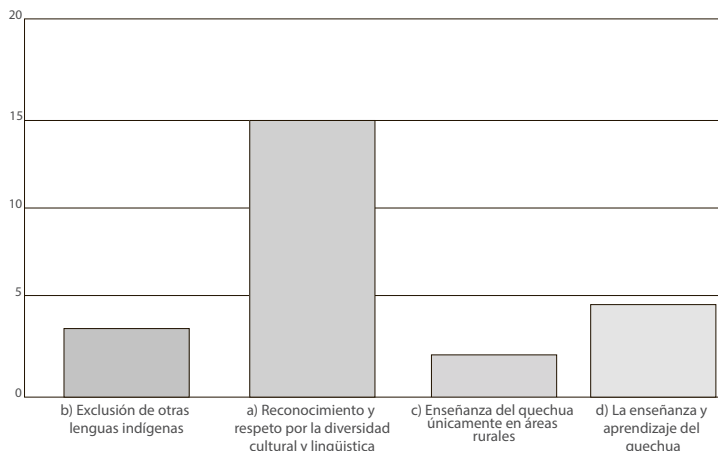
Para aprender y tener un aprendizaje significativo, es necesario la perseverancia para aprender lo que se hace y concebir que aprender el quechua no solo es conocer la gramática, si no entender, sentir, poder comunicarte con otras personas. Al adquirir una lengua nativa, debes aprender también lo que conlleva, su historial, su mundo, su vida y assimilarlas como parte tuyo. “(...) El gran fracaso de la educación intercultural bilingüe en Bolivia es que no hay profesores bilingües, no hay materiales bilingües y además la realidad cotidiana se ha castellanizado o todos finalmente hemos decidido a aprender el español” (Ent. Docente De la Zerda, agosto 2025). El Docente argumenta que la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia ha sido un “gran fracaso”. Este fracaso se atribuye a un problema estructural, derivado principalmente de la ausencia de profesores bilingües y la falta de materiales bilingües.

Se requiere un personal profesional docente que realmente domine ambas lenguas, quechua y castellano, para poder implementar la enseñanza de manera efectiva. De hecho, el error de asignar profesionales no hablantes para enseñar quechua genera un problema de aprendizaje. Además de la carencia de docentes formados en la lengua, la problemática se relaciona con la castellanización de la

realidad cotidiana y la forma en que se ha implementado la actual Ley 070 de educación en Bolivia.

Figura N° 4

Promoción de la conciencia lingüística del quechua



Nota. Elaboración propia con base de datos obtenidos en una encuesta a los estudiantes.

A pesar de que se debe incluir áreas de formación y estrategias para evitar la pérdida del quechua, hay estudiantes que indican que se debe dar un mayor reconocimiento y respeto por la diversidad cultural y lingüística del país, pero también hay estudiantes que manifiestan que la enseñanza del quechua debe limitarse únicamente en áreas rurales.

3. Conclusiones y recomendaciones

La investigación permitió la descripción de diferentes experiencias que se pudo evidenciar en la enseñanza y la revitalización del quechua en algunas asignaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Sin embargo, la enseñanza quechua, desde una perspectiva cultural, se sigue constituyendo en un desafío que requiere acciones conjuntas entre estudiantes, docentes e instituciones de educación formal.

Los resultados de la investigación indican una implementación positiva hacia la lengua quechua, la cual es valorada por los estudiantes como una parte fundamental de la identidad cultural y como un recurso académico y profesional. No obstante, esta conciencia lingüística favorable no se refleja consistentemente en el uso efectivo de la lengua, lo que contribuye al descenso del habla quechua tanto dentro como fuera de la universidad. El problema se agrava por la implementación incompleta de la actual Ley 070 de Educación en Bolivia. Se critica que esta ley no garantiza una continuidad en el tratamiento de la lengua, a diferencia de la antigua Ley 1565.

Así mismo, los resultados obtenidos a través de encuestas y entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes y docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, revelan una clara demanda estudiantil. Se observa que la mayoría de los estudiantes solicitan políticas universitarias específicas destinadas a fortalecer el quechua. Esta necesidad de fortalecimiento lingüístico del quechua debe manifestarse tanto en la estructura curricular como en la creación de espacios extracurriculares.

Finalmente, la revitalización del quechua no puede depender únicamente de la buena voluntad individual, sino que requiere de un compromiso institucional sostenido. Solo mediante programas formativos, producción de materiales, capacitación docente y políticas lingüísticas claras será posible consolidar el fortalecimiento del quechua en el ámbito universitario y, con ello, contribuir a la transmisión continua del quechua a las nuevas generaciones.

Bibliografía

Hentschel, M. (2014) ¿Es posible revitalizar una lengua en extinción? Un análisis de los intentos por frenar el declive del irlandés. Revista abierta de lingüística moderna (Vol. 4, n°4). <https://www.scrip.org/journal/paperinformation?paperid=50470>

Hernández, S. P., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hornberger, N. (2005) Voz y biliteracida de la revitalización de lenguas indígenas: practicas contenciosas en contextos quechua, guaraní y maorí. Proeb Andes. <https://wac.colostate.edu/docs/books/sociales/hornberger.pdf>

Ley N° 269. (2012). Ley de 2 de agosto de 2012, Evo Morales Ayma, Presidente Constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia. <https://www.lexivox.org/norms/BO-L-N269.html>

López, L. P. (2020). Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística: Reflexiones iniciales. En *Experiencias en revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas en Latinoamérica* (pp. 13–26). Fundación PROEIB Andes. <https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2024/07/Experiencias-RLC-Latinoamerica.pdf>

López, L. P. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47–98. <https://rieoci.org/historico/oeivirt/rie13a02.htm>

Meneses, G. B. (2017). El proceso de enseñanza-aprendizaje: El acto didáctico (pp. 31–65). Universitat Rovira i Virgili.

Quiñónez, Y. M. C., Pardo, R. G. T., Flores, C. K. C., & Mina, V. T. V. (2024). Conciencia lingüística: Enfoque metodológico para el aprendizaje de la lectura en la educación básica elemental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8109–8118. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/14219/20352>

Ramírez, C. J. (2018). Los nidos de lengua: Una estrategia de revitalización lingüística en México. En *Experiencias de revitalización cultural y lingüística* (pp. 55–66). Fundación PROEIB Andes. <https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2024/07/Libro-Revitalizacion-Cultural-Linguistica.pdf>

UNESCO (2003) Vitalidad y el peligro de desaparición de las lenguas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa

Toala, J. D. Z., Loor, C. E. M., & Pozo, M. J. C. (s. f.). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo (pp. 1–10). Facultad de Filosofía,

Letras y Ciencias de la Educación. <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/b077105071416b813c40f447f49dd5b7.pdf>

Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(14). https://www.academia.edu/6473407/Zimny_A_2014_Adquisici%C3%B3n_y_aprendizaje_del_art%C3%ADculo_espa%C3%B1ol_por_ni%C3%B1os_y_adultos_polacos_en_el_entorno_de_inmersi%C3%B3n_Revista_Nebrija_de_Ling%C3%BC%C3%ADstica_Aplicada_8_14

Integración de saberes ancestrales en la construcción del conocimiento. Experiencias pedagógicas en la Materia de Epistemologías

Erika Castro Rojas ¹

Shirley Balderrama Navia ²

Resumen

La presencia del pluralismo epistemológico en la educación universitaria, impulsa la necesidad de incorporar los saberes ancestrales en la construcción del conocimiento académico, ya que reconoce que existen diversas formas válidas de comprender la realidad y producir conocimiento, más allá del enfoque occidental y científico tradicional. En la Carrera Ciencias de la Educación, específicamente en la materia de Epistemologías³, los estudiantes escriben sobre los saberes propios en sus diferentes ámbitos; medicina, lengua, alimentación, crianza de niños, entre otros, analizando estos temas desde el conocimiento científico y los conocimientos ancestrales. Este escrito se enfoca más en la medicina.

El presente artículo busca identificar cómo se manifiesta actualmente la integración epistemológica en la formación académica y, como resultado de buenas prácticas, produce en términos de formación académica e integración de conocimiento ancestrales dentro de la educación superior. La metodología está orientada bajo el enfoque cualitativo, se utilizó la revisión documental de los mejores trabajos

1 Estudiante de noveno semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Correo electrónico: castrorojaserika286@gmail.com y ORCID: 0009-0003-2344-291

2 Estudiante de séptimo semestre de la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Correo electrónico: balderramashirley12@gmail.com y ORCID: 0009-0008-7522-4697

3 Materia del ciclo interdisciplinario, nivel sexto semestre de la Carrera Ciencias de la Educación.

realizados por los estudiantes en la gestión 2024, así como entrevistas a estudiantes y docente.

El objetivo general es identificar cómo se incorporan los saberes ancestrales en la construcción de conocimiento académico, como experiencia pedagógica en la materia de Epistemologías durante la gestión 2024. Los objetivos específicos incluyen: describir estrategias curriculares de la materia que incorporan los saberes ancestrales; identificar los resultados más importantes dentro del trabajo de campo realizados por los estudiantes; y describir las principales dificultades que enfrentan los estudiantes para incorporar los saberes ancestrales en la construcción de conocimiento académico.

Los principales resultados son que la materia intenta fortalecer la incorporación de conocimientos ancestrales en la formación académica del estudiante; identificándose desde el contenido, las metodologías participativas y vinculación comunitaria que fortalecen las competencias interculturales. Los resultados más importantes sistematizados en los trabajos de campo son: la familia como eje socializador y la horizontalidad en el aprendizaje; y las dificultades son la exigencia formal y la falta de reconocimiento pleno de los saberes ancestrales.

Palabras claves: Educación superior, epistemologías, interculturalidad y saberes ancestrales.

Introducción

El presente escrito desglosa la presencia del pluralismo epistemológico en la educación superior: saberes ancestrales propios en la construcción de conocimiento académico, tomando en cuenta la experiencia pedagógica de la materia de Epistemologías en la gestión 2024. Durante esa gestión, los estudiantes han desarrollado competencias para reconocer, analizar y reflexionar en torno a las implicancias de los conocimientos ancestrales, consideradas por otros como saberes ancestrales.

El trabajo tiene como objetivo el de identificar los saberes ancestrales en la construcción de conocimiento académico, como experiencia pedagógica en la materia de Epistemologías durante la gestión 2024. Los objetivos específicos de este artículo se basan en

describir estrategias curriculares de la materia que incorporan los conocimientos ancestrales, identificar los resultados más importantes dentro del trabajo de campo realizados por los estudiantes y describir las principales dificultades que enfrentan los estudiantes para incorporar los saberes ancestrales en la construcción de conocimiento académico.

En un primer acápite se presenta el marco teórico-conceptual, el cual detalla el sustento teórico de la investigación, abordando la pluriversidad del conocimiento y sus implicancias. En el segundo acápite se describen los resultados, como respuesta a los objetivos, las cuales son interpretadas por las dos autoras; una de ellas tuvo la oportunidad de ser auxiliar de la materia durante la gestión 2024; por tanto, conoce el avance de la materia. Finalmente, en la parte final se presentan las conclusiones y recomendaciones, de manera general, las mismas insinúan siempre la implementación de las epistemologías dentro de la educación superior.

1. Conceptos básicos

En este apartado, se abordó los conceptos fundamentales que constituyen la base para entender la complejidad y la diversidad del conocimiento en el contexto de la educación superior. Se abordó conceptos como el pluralismo epistemológico, los conocimientos ancestrales, la construcción de epistemologías en educación universitaria y las estrategias curriculares para la incidencia de las epistemologías en la educación universitaria. Todo ello, con el objetivo de fomentar una formación integral, crítica y comprometida con la transformación social, que valore y preserve las múltiples maneras de entender y transformar la realidad.

1.1. Pluralismo epistemológico

El pluralismo se basa en la aceptación de múltiples enfoques; entre ellos, se encuentran el conocimiento empírico, el conocimiento científico, el conocimiento filosófico, etc. Asimismo, la epistemología analiza los distintos paradigmas o enfoques científicos desde los cuales se interpreta la realidad, como el positivismo, el interpretativo o constructivista, los cuales orientan la manera en que se construye y se comprende el conocimiento.

Para aproximarnos más a una definición sobre pluralismo epistemológico, Zambrana (2014) menciona:

El pluralismo epistemológico se refiere a la existencia de heterogéneas epistemes, a la necesaria concurrencia de éstas, a su reconocimiento y, por lo tanto, a la búsqueda de diálogo hermenéutico. La importancia del pluralismo hermenéutico no sólo radica en esta heterogeneidad y en la búsqueda de diálogo hermenéutico, sino en plantear como episteme ancestral, como episteme resistente, (...) los saberes y cosmovisiones nativas, además de reconocer otros saberes, los saberes de la gente, los saberes culturales, los saberes concretos, descalificados por las ciencias. (p. 27)

El producir conocimiento es propio del ser humano, el mismo que se encarga de dividir los conocimientos a través de una línea que se separa en dos mundos; por un lado, está considerado conocimiento científico (episteme) que son aquellas explicaciones hechas para todo el mundo, se concientiza como un conocimiento universal y verdad absoluta. Y por el otro lado, el conocimiento (popular o ancestral) del que tanto hablamos. Es importante abogar por incorporar las tradiciones de pensamiento y las formas de vida de los pueblos lejanos, especialmente de las comunidades indígenas, como una forma de “derrumbar lo colonial en el conocimiento”. Esto implica reconocer que la riqueza del saber reside en la diversidad y la pluralidad de conocimientos en las universidades.

1.2. Conocimientos ancestrales

Estos conocimientos ancestrales, o como muchos lo denominan (indígenas), son atesorados por los habitantes de un determinado territorio. Sin embargo, este tipo de conocimiento solo puede ser transmitido de forma oral, sin posibilidad de retrocesos.

Los conocimientos ancestrales son una virtud de sabiduría transmitido de generación en generación; se basan en la observación y la experiencia propia; y se han desarrollado durante varios años de interacción con la naturaleza y las sociedades alejadas. Así mismo, según Santos (2009) y citado por Alcalá (2017), señala que “estos conocimientos pueden denominarse de diversas maneras, incluyendo

“conocimientos populares”, “laicos”, “plebeyos”, “campesinos” o “indígenas” (P.3). Esta diversidad de términos refleja la riqueza de estos conocimientos, que han sido desarrollados por diferentes grupos sociales y culturales y que, además, son fundamentales porque resalta la pluralidad y riqueza epistémica. Así mismo, Santos reconoce que estos conocimientos no solo contienen información útil sobre la interacción con el entorno, sino que además representan un sistema de sabiduría acumulada que ha sido adaptada con éxito por diferentes grupos sociales a lo largo del tiempo.

En consecuencia, valorar y respetar estos conocimientos ancestrales, como sostiene Santos, no solo implica reconocimiento cultural y diversidad, sino también potenciales aplicaciones en ámbitos más amplios, incluyendo la salud, la sustentabilidad y el manejo del entorno en un mundo globalizado.

1.3. Construcción epistemológica en educación universitaria

La construcción del conocimiento en la educación superior es uno de los aspectos más relevantes y que cada vez atrae la atención de muchos estudiantes y estudiosos de las más diversas áreas del saber, por el cual se da el interés de la construcción epistemológica en la educación superior, permitiendo el aprendizaje mutuo y la construcción de conocimiento a partir de la diversidad, tal como señala Gonzales & Fernández (2017).

Acudir a la epistemología es una práctica necesaria para el desempeño de la educación superior, más si se trata de la universidad en una sociedad cambiante, con interrogantes que echan por tierra las creencias con las que se han diseñado los sistemas educativos. (p. 1)

Esta afirmación enfatiza la urgencia crítica de la reflexión epistemológica en el ámbito de la educación universitaria, como institución fundamental, se encuentra en una sociedad en constante cambio y transformación, de tal forma que la epistemología se convierte, por tanto, en una herramienta indispensable para comprender y navegar las complejidades de la universidad, es por eso que el conocimiento es el principio y el fin de toda reflexión.

Por ende, la construcción epistemológica desde la diversidad, en el ámbito de la educación universitaria, es de suma importancia porque, según Prada (2014), “la educación superior ha estado tradicionalmente dominada por enfoques epistemológicos occidentales y eurocéntricos” (p.12). En este sentido, el conocimiento popular busca incorporarse en los currículos y prácticas educativas. Entonces, Prada nos menciona que debemos de priorizar el diálogo de saberes, la contextualización del conocimiento y el desarrollo de pedagogías descolonizadoras que desafíen las estructuras de poder presentes en los sistemas educativos.

1.4. Estrategias curriculares para la incidencia de las epistemologías en la educación universitaria

La importancia de las estrategias curriculares para la incidencia de las epistemologías en la educación universitaria surge por el rápido avance del conocimiento científico, llevado a la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas que promuevan una formación integral, equilibrando valores y prácticas en escenarios sociales reales, especialmente en las carreras de ciencias educativas.

Entonces, estas estrategias son herramientas pedagógicas fundamentales que van a facilitar la planificación y ejecución de procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional. Asimismo, “Las estrategias curriculares constituyen herramientas pedagógicas a tener en cuenta para el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con un enfoque que responde al perfil de salida de la profesión” (Sierra et al., 2009, p. 7). Este autor, destaca el enfoque que recalca la importancia de una planificación cuidadosa y adaptada a los perfiles de salida profesionales, promoviendo una formación que responda a las necesidades actuales y futuras del campo laboral.

La incorporación de estas estrategias permite no solo la organización efectiva del contenido académico, sino también la promoción de habilidades y valores fundamentales, contribuyendo a una formación integral que prepare a los estudiantes para los desafíos sociales y científicos de su profesión. Por ende, las estrategias curriculares no son meramente complementos didácticos, sino componentes fundamentales que orientan y fortalecen la calidad de la educación en

un contexto dinámico y complejo como el de la ciencia y la tecnología contemporáneas.

Así mismo, Kemmis (1993) resalta la importancia de la naturalidad de estrategias curriculares en la educación superior; ya que “desde su perspectiva, la huida del campo a la teoría era una huida de la naturaleza práctica del currículo. Para la regeneración del campo, propugnaba un acercamiento a los problemas utilizando las “artes de la práctica” (p.1). Entonces, Kemmis enfatiza la vital importancia de mantener la conexión entre las estrategias curriculares y la naturaleza práctica de la educación superior. Además, advierte que las estrategias curriculares no deben ser simplemente diseños teóricos o esquemas abstractos, sino que deben reflejar y responder a los problemas y desafíos propios de la sociedad. Por lo tanto, las estrategias curriculares son como procesos vivos, flexibles que deben nutrirse de la experiencia práctica y de los contextos socioculturales, en lugar de limitarse a estructuras basadas únicamente en la teoría.

1.5. Aproximación a la definición de competencias interculturales

Las competencias interculturales son habilidades que hacen posible que las personas puedan comunicarse e interactuar de manera plena con otros. Existe un modelo denominado Deardorff, propuesto por Darla K. Deardorff en 2004, en el que se plantea que la competencia intercultural implica una combinación de actitud, conocimiento y comprensión.

El modelo la competencia intercultural está formada por la actitud, el conocimiento y la comprensión; los resultados externos e internos al individuo. (...), el individuo competente interculturalmente debería tener la habilidad de ver las cosas desde el otro punto de vista, que es aún más importante que el conocimiento declarativo. (Deardorff citado por Nígra, 2020, p. 5)

También se destaca que es primordial que el individuo desarrolle un pensamiento crítico para evaluar sus propios conocimientos. Dentro de la competencia intercultural esto es, incluso, más importante que el mero conocimiento declarativo sobre otras culturas. Para que lo anterior suceda y pueda ser plasmado en la educación superior, es indispensable que las estrategias curriculares estén ligados a la naturaleza práctica.

2. Metodología

La metodología que se utilizó para este escrito está orientada bajo el paradigma fenomenológico y es de tipo cualitativa concebida como aquella que “Estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto” (Smith, M.L. citado por Quecedo y Castaño, 2003, p. 9).

Entonces, la investigación cualitativa es interpretativa y se adentra en la complejidad de los fenómenos humanos, valorando la subjetividad y el entendimiento profundo. La muestra está constituida por cinco trabajos, considerados los mejores por la nota que obtuvieron; se revisó el trabajo de campo, que consiste en un documento donde se integran las preguntas de la guía de entrevista con las respuestas. Además de que en ese cuadro se realiza la categorización del dato, en una primera etapa se transcribe la entrevista tal cual ha sido facilitada por el entrevistado; en una segunda, se hace una limpieza de datos; y en la tercera etapa se realiza una categorización de los datos, con el denominativo de “ponerle nombre”. Esta última etapa puede llevar semanas o meses, pues llegar a este punto implica también la integración de esas categorías con el dato vivo, para que así pueda ser documentado y redactado en prosa. Esta revisión genérica ha sido complementada con entrevistas a los estudiantes y al docente de la materia.

3. Resultados

La revisión de los cinco trabajos de campo realizados por los estudiantes de la Materia de Epistemologías, en la gestión 2/2025, complementados con entrevistas individuales, arroja que los trabajos documentaron experiencias de curanderos, vendedoras de plantas medicinales, pacientes de medicina ancestral, proporcionándose un corpus empírico que permitió analizar resultados en base a los objetivos planteados.

3.1. Estrategias curriculares de la Materia de Epistemologías que incorporan los saberes ancestrales

La asignatura incorpora los saberes ancestrales en la formación académica del estudiante a través de una serie de estrategias curriculares que están interconectados y que se manifiestan desde su fundamentación teórica hasta la evaluación. Las estrategias curriculares son herramientas pedagógicas a tener en cuenta para el incremento de la pertinencia y la calidad en los procesos de formación de competencias profesionales, así se detalla en el plan global y así lo indica el docente de la materia, para que se concreten en la praxis educativa.

a) Integración progresiva por unidades temáticas

Cada unidad de aprendizaje que está en el plan global aborda, de forma explícita, aspectos del conocimiento ancestral, sus fundamentos, sus interacciones con la ciencia occidental y su relevancia actual en los contextos educativos. A continuación, se presenta de manera resumida los contenidos del plan global.

Cuadro N°1

Unidades	Conocimientos occidentales	Conocimientos ancestrales	Competencias interculturales	Metodologías participativas y de vinculación comunitaria
Unidad I	Investiga y reconoce las teorías epistemológicas occidentales.	Introduce las bases conceptuales del conocimiento indígena, sus fuentes y características; así como el contexto de pluralidad e interculturalidad que influye en la producción de conocimiento. Se desarrollan habilidades de identificación de encuentros y desencuentros epistemológicos.	Reconocimiento y comprensión de otras culturas, sus valores, creencias, costumbres y sus formas de comunicación.	Trabajo de campo en comunidades conversatorios y entrevistas con sabios comunitarios y actores socioculturales relevantes.
Unidad II	Analiza y reflexiona las teorías epistemológicas occidentales.	Contrapone las posturas epistemológicas occidentales y los cuestionamientos desde perspectivas indígenas; impulsando el análisis crítico de la colonialidad del saber y el planteamiento del pluralismo metodológico.	Habilidades comunicativas para trabajar con poblaciones diversas.	Uso de narrativas orales, materiales en lenguas originarias (vídeo-debates)
Unidad III	Analiza y reflexiona la verticalidad de las epistemologías occidentales.	Analiza la violencia epistémica y el poder de los contextos en la reproducción de saberes pluriversales; fomenta la investigación de campo para reconocer propuestas alternativas y su incidencia educativa.	Actitud de relacionamiento con el respeto al otro y lo diferente.	Foros para estimular el diálogo intercultural de los estudiantes.
Unidad IV		Examina los paisajes identitarios del conocimiento andino y amazónico, promoviendo la argumentación sobre su validez epistemológica y el diseño de modelos educativos alternativos.		
Unidad V		Vincula identidad étnica, territorio y conocimientos pluriversales con la educación intra, inter y plurilingüe, evaluando su aplicabilidad en currículos diversificados y políticas educativas nacionales.		

Nota: Elaboración propia con base en información de plan global de la materia de Epistemologías, 2024

Es así que el primer mecanismo de integración curricular que el docente plantea es la integración de los conocimientos ancestrales a partir de la unidad 1, tanto en la teoría como en la práctica. La investigación y el estudio de las teorías epistemológicas occidentales, aparece en la primera unidad y durante el avance del mismo el estudiante va fortaleciendo competencias interculturales e investigativas.

b) Las competencias interculturales

El cuadro anterior presenta las competencias interculturales que deben trabajarse durante el semestre. Estas están estrechamente relacionadas con el conocimiento y la comprensión de otras culturas, sus valores, creencias, costumbres y formas de comunicación. Asimismo, incluyen el desarrollo de habilidades que permitan una comunicación adecuada con la población con la que se va a interactuar. Como señala un estudiante: “No es fácil comprender la cosmovisión de otras culturas, entender sí, pero comprender es algo más profundo” (Entrevista 1 a estudiante, 2025); por lo cual, se destacan las actitudes vinculadas al respeto hacia el otro y a la aceptación de la diversidad. Estos tres aspectos —conocimientos, habilidades y actitud— constituyen competencias interculturales esenciales que el estudiante debe fortalecer, tanto durante su proceso formativo en el aula, como al momento de realizar su trabajo de investigación.

Los resultados de las entrevistas evidencian que los estudiantes desarrollaron competencias interculturales: “Al inicio aprendimos sobre la ciencia y el conocimiento occidental, después pasamos a los saberes ancestrales, revisando diferentes autores” (Entrevista a estudiante 1, 2025). Los estudiantes tuvieron que conocer y comprender los marcos conceptuales de diferentes autores, tal como se describe en el Cuadro 1. La primera unidad aborda aspectos teóricos que tienen que ver con el apropiamiento conceptual de las epistemologías occidentales y, a partir de la segunda unidad, se va realizando la integración de los saberes ancestrales.

Como parte de la competencia intercultural, también establecieron una comunicación dentro del marco del respeto con los entrevistados, la cual es un componente esencial dentro de la competencia intercultural: “Tuve que comprar q’uwa, hablar de su vida, antes de hacer las

preguntas; yo en casa no practico la q'uwa, pero tuve que hacerlo, por respeto y por el dato” (Entrevista a estudiante 3, 2025); procesos que pueden ser considerados como competencias interculturales. No se trata de buscar la información, sino también de intentar establecer una comunicación asertiva con quien da el dato; ello se direcciona mediante una relación dentro del marco del respeto.

c) Metodologías participativas y comunitarias

La concreción de los contenidos en la asignatura dentro del aula y fuera del aula (investigación), implica la presencia de metodologías participativas y de vinculación comunitaria.

Esto se traduce en la presencia del trabajo de campo en comunidades para la observación, registro y análisis de prácticas y sistemas de conocimiento locales; conversatorios y entrevistas con sabios comunitarios y actores socioculturales relevantes; uso de narrativas orales, materiales en lenguas originarias, video-debates y foros para estimular el diálogo intercultural de los estudiantes. (Alcalá, docente, 2025)

Estas metodologías permiten analizar y reflexionar sobre la teoría epistemológica, que por naturaleza es compleja de comprender. Desde un enfoque más vivencial y cercano a la realidad sobre la situación del conocimiento ancestral, es importante resaltar estas metodologías que implican planificación y más tiempo para llevarlas a cabo, ya que no son reiterativas en cuanto al abordaje en aula, sino que priorizan la participación en la comunidad.

Ello se va enriqueciendo con la adopción del Modelo Pedagógico Social-Cognitivo, en el planteamiento del proceso pedagógico, que propone el estudio de problemas reales de la comunidad, vinculando teoría, práctica y vivencia cotidiana. López (2020) expone que la vinculación comunitaria es una estrategia pedagógica que articula investigación y aprendizaje con participación comunitaria. Los contenidos y su ejecución con metodologías de participación y relacionamiento con la comunidad “ayudó a reflexionar sobre cómo se construye el conocimiento y a valorar que existen diferentes formas de entender la realidad, no solo desde lo científico, sino también desde lo vivencial, y para eso hemos vinculado con la investigación” (Entrevista

a estudiante 4, 2025). Para que estas metodologías se puedan ejecutar se propone investigaciones socioeducativas que recuperen y fortalezcan saberes ancestrales.

d) La evaluación procesual con perspectiva pluriversal

La evaluación en la asignatura se considera procesual porque no solo se valora el resultado final, sino todo lo que ocurre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se hace uso de la autoevaluación y la coevaluación en la materia, se plantean para fomentar la reflexión crítica y la co-construcción del conocimiento. La coevaluación pasa a ser un segundo momento en el que el estudiante es evaluado por sus compañeros de manera cualitativa. En este proceso el docente toma un papel de facilitador y guía: “En algún momento él va a intervenir y va a poner en cuestión o va a guiar tu interpretación sobre lo avanzado” (Alcalá, docente, 2025), para que la vinculación de los contenidos teóricos fortalezca las competencias interculturales y entre otras en los estudiantes. Todo este proceso está dentro de la idea pluriversal; como la práctica de integrar múltiples realidades en el marco del respeto y el diálogo abierto.

Y las evidencias de esta evaluación “se pueden verificar en los resultados, como la sistematización del trabajo de campo en la gestión 2024, organizadores gráficos, exposiciones, debates en clase y escritos académicos” (Alcalá, docente, 2025). Los mencionados pasan, en su debido periodo, por un proceso de autoevaluación donde el estudiante interpreta lo aprendido y evalúa su desempeño.

3.2. Categorías reiterativas e importantes en los trabajos de campo

A continuación, se presentan dos categorías que han sido recurrentes, en un 80%, en los cinco trabajos revisados.

a) El papel de transmisión intergeneracional familiar en la adquisición del conocimiento ancestral

En las comunidades se reconoce a la socialización de la familia como transmisora de saberes de la cultura; desde ahí se aprende a ser y a cómo relacionarse con el entorno. La transmisión principal del

conocimiento ancestral ocurre a través de vínculos familiares directos. Aunque el concepto suene bastante trillado, es importante destacarlo. Por ejemplo, doña Trifonia, una madre de familia entrevistada menciona: “Yo sé, porque desde que nosotros éramos pequeños, nuestra madre nos curaba, digamos, si nos dolía la cabeza o resfriados, con orina nos bañaban por la noche, a veces de día”. (Trifonia Alcocer, 2024). Siguiendo la línea, doña Paulina, vendedora de hierbas, confirma: “Mis conocimientos sobre medicina ancestral los he adquirido en toda mi vida, desde niña, en casa”. (Martha Sánchez, 2024).

Entre estos se repite la idea de que el entorno familiar se caracteriza por la inmersión práctica desde la niñez, donde el aprendizaje ocurre simultáneamente con la experiencia diaria. Por ende, la familia debe ser reconocida, por esencia, como transmisora de conocimientos profundos y significativos de y para la vida. Este es un proceso de socialización de saber local dentro de la familia y la comunidad, que repercute en una forma de inculcar conocimientos ancestrales.

b) Aprendizaje horizontal

La horizontalidad en los diferentes aspectos de la vida cotidiana es algo propio que se maneja en la comunidad, así lo expresan los resultados: la transmisión de conocimiento ancestral es comunitaria y horizontal. Doña María, vendedora de hierbas, explica “Preguntando, escuchando, cuando uno se pone mal, digamos, te dice: ay, tengo esto, me duelen mis riñones, mi espalda; entonces, toma esto, esto te va a hacer bien” (Martha Sánchez, 2024); “Cuando te enfermas siempre preguntas, siempre hay alguien que haya pasado por lo mismo; entonces, te va recomendar porque a él si le funciona” (Epifanía Rodríguez, 2024). El intercambio horizontal está basado en experiencias compartidas de enfermedad y curación, donde la validación no depende de un ente institucional, sino de la eficacia práctica que ha sido verificada y por eso se aplica.

Esta práctica, en la transmisión de conocimientos, es lo que en epistemologías se denomina horizontalidad del conocimiento, diálogo de saberes, mencionados por Javier Medina (2006); Prada (2014); Grimaldo (1996), entre otros. Esto implica, por tanto, que el aprendizaje se da en un determinado momento de la vida diaria y

de manera horizontal. Y que las instituciones, como las escuelas y las universidades, pueden ser un eje articulador de dialogo de saberes.

3.3. Principales dificultades que enfrentan los estudiantes para incorporar los saberes ancestrales

A continuación, se presentan dos dificultades que los estudiantes consideran que se presentan al integrar los conocimientos ancestrales en la educación superior.

a) Exigencias académicas formales

El texto escrito tiende, por naturaleza, a ser exigente. Dentro del panorama universitario hay reglas que cumplir para que un documento sea considerado académico, algo que implica dificultad para algunos estudiantes: “Al principio fue un poco difícil porque en lo académico se pide citar autores y teorías que a veces no se pueden entender, mucho menos en nuestro contexto” (Entrevista a estudiante 2, 2025). En la materia se ha abordado esta dificultad mediante el trabajo que implique el desarrollo correcto de citas, paráfrasis y apasionamiento de todas las lecturas que se deja, lo que implica un procesamiento de información que va más allá de la repetición o la paráfrasis, algo que implica una metacognición que si no se sabe hacerla, representa una gran dificultad al momento de entender el entramado epistemológico.

Asimismo, otra dificultad es la necesidad de traducir la experiencia vivida al lenguaje académico: “Tuve la entrevista en quechua, al traducirla es complicado para mí, ya que hay palabras que el castellano simplemente no puede traducir de manera textual; para las personas de antaño representa otra cosa, es otro modo de pensar” (Entrevista a estudiante 4, 2025). El estudiante debe traducir las respuestas, pero su experiencia y conocimiento comunitario simplemente no encajan con los parámetros establecidos: “Hay palabras que no sabemos cómo se van a traducir al castellano, entonces forzamos la traducción” (entrevista a estudiante 3, 2025).

El obstáculo es que algunas palabras del quechua no se pueden traducir de manera literal al castellano. Lo positivo es que superar esta barrera de traducción permite pensar en positivo en cuanto al

fortalecimiento de competencia interculturales; lo rescatable es que el estudiante necesita entender primero el pensamiento de la persona que está transmitiendo un dato, “tengo que entender que está diciendo el señor, para ello necesito entender también su realidad” (Entrevista a estudiante 3, 2025) y esto implica: uno, estar consciente de lo que quiere decir el entrevistado; dos, tener la capacidad de ser fiel a ello; tres, desglosar la idea para que encaje dentro de la perspectiva pluriversal. Superar esta barrera de traducción, permite pensar en positivo en cuanto al fortalecimiento de competencia interculturales.

b) Falta de reconocimiento pleno de los saberes ancestrales en el espacio universitario

La Carrera de Ciencias de la Educación, ha implementado un reajuste curricular en el año 2013 que implicó, en cierta medida, la integración de las epistemologías emergentes en los contenidos de las diferentes asignaturas. Se ha logrado institucionalizar los conocimientos ancestrales, teniendo como timón los diferentes trabajos que se han realizado en torno al tema a nivel internacional. Sin embargo, la pregunta es si esa institucionalidad representa reconocimiento; en el peor de los casos no, “es la fachada que se usa, discurso” (Entrevista a estudiante 1, 2025).

Según las entrevistas, el avance de las epistemologías en educación superior se ha usado para encubrir la crisis ideológica, no solo a nivel de la universidad, sino nacional, “Hay momentos en que sí se nos invita a hablar de lo propio, pero muy pocas veces, pero sería mejor que eso esté más presente en casi todas las actividades” (Entrevista a estudiante 5, 2025). Los saberes ancestrales aparecen solo en momentos puntuales, no como parte constante del currículo en la universidad, mucho menos en áreas como la tecnológica.

4. Conclusiones y recomendaciones

Para identificar cómo se incorporan los saberes ancestrales en la construcción de conocimiento académico, como experiencia pedagógica en la materia de Epistemologías, se partió de los objetivos específicos, los cuales también permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

En relación al primer objetivo; los mecanismos curriculares que incorporan los saberes ancestrales, en base los hallazgos que se pudieron describir, es que se integran estos saberes; los cuales continúan siendo vigentes, legítimos y efectivos dentro de la vida cotidiana de los estudiantes y su contexto. Se evidenció que integrar metodologías de participación y de vinculación con la comunidad hace posible que los estudiantes fortalezcan capacidades para trabajar interculturalmente en trabajos de investigación, lo que sugiere que la educación superior puede y debe formar investigadores competentes para contextos diversos.

Las categorías más relevantes identificadas dentro de los resultados del trabajo de campo evidencian, en primer lugar, que la comunidad y, específicamente, la familia, continúan siendo fundamentales como agentes socializadores de los saberes ancestrales. En segundo lugar, indican que estos conocimientos son mejor asimilados cuando se desarrollan en un marco horizontal, sin necesidad de establecer jerarquías en la construcción del conocimiento, especialmente en la convivencia con el entorno. En este sentido, la posibilidad de diseñar metodologías de investigación que reconozcan la validez de diversos sistemas de conocimiento, sin imponer jerarquías previas, permite analizar y reflexionar sobre cómo afrontar la integración de los saberes ancestrales en la educación superior, lo que puede abrir mucho más el camino hacia la institucionalización de saberes ancestrales, promoviendo su reconocimiento y valoración plena en el ámbito académico.

En cuanto a la identificación de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes para incorporar los saberes ancestrales, en la construcción de conocimiento académico, el resultado es: la exigencia formal, muchas veces puede limitar la verdadera riqueza de los conocimientos ancestrales. Asimismo, la falta de reconocimiento auténtico de los conocimientos ancestrales dentro de la educación superior es algo vigente y, a pesar del avance en la institucionalidad, aún no se ha superado esta barrera que, más allá de reconocer, implica la plenitud institucional en cuanto a la integración de los conocimientos ancestrales en el desarrollo del currículo, algo que representa un reto no solo a nivel universitario, sino a nivel de país.

Por lo tanto, las recomendaciones relacionadas con estos resultados incluyen fortalecer los mecanismos que expanden el conocimiento

plural, a través de investigaciones que promuevan el desarrollo de competencias en los estudiantes. En una sociedad que, por su naturaleza y desarrollo, es cada vez más diversa, la documentación escrita de estos saberes, realizada por estudiantes universitarios constituye un aporte significativo para la preservación y comprensión de epistemologías ancestrales, mismas que dan sentido a las diferentes dimensiones de la cultura, como la lengua, la religión, etc. Y que según el contexto porque vivifican realidades y contrastes que, muchas veces, para ser comprendidos necesitan mirarse desde adentro, para que estas estén vigentes.

Por todo lo mencionado, es muy necesario impulsar mecanismos que promuevan el desarrollo de investigaciones dentro de las epistemologías ancestrales; esto es un deber no solo en educación superior, también desde la escuela se necesita hacerse en la práctica; lo que implica tiempo para planificar, ejecutar y evaluar las acciones concretas que se realizan para revalorizar y revitalizar los saberes ancestrales y que estas no sean alternativas o subyacentes al conocimiento occidental.

Bibliografía

Alcalá, M. A. (2016). ¿De un pensamiento abismal a un pensamiento postabismal? Colegio de Profesionales en Cs. de la Educación. Cochabamba, Bolivia

González, A. M., & Fernández, O. (2018). Desafíos epistemológicos de la educación superior en el siglo XXI.

Kemmis, S. (1993). La naturaleza de la teoría del currículum. En el currículum: Más allá de la teoría de la reproducción (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

López L. E. (2020). La vinculación comunitaria en la educación intercultural, una estrategia pedagógica. Revista Investigación Educativa no.27. México

Nigra S. (2020). Competencias interculturales en estudiantes universitarios. Universidad de Guadalajara. <https://orcid.org/0000-0002-8085-0384>

Prada R. F. (2014). Pensamiento de frontera y epistemologías en la educación superior. Cochabamba, Bolivia.

Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, núm. 14, pp. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gazteis, España.

Sierra Figueredo, S., Fernández Sacasas, J. A., Miralles Aguilera, E., Pernas Gómez, M., & Diego Cobelo, J. M. (2009). Las estrategias curriculares en la Educación Superior: su proyección en la Educación Médica Superior de pregrado y posgrado. Revista Investigación Educativa. México

Zambrana, A. (2014). Pluralismo epistemológico: reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia. FUNPROEIB Andes.

Saber ancestral y conocimiento científico. Encuentros, rupturas y posibilidades de diálogo

Fabiola Flores Ayma¹

Resumen

Este ensayo explora la relación entre el saber ancestral y el conocimiento científico, a través del análisis de sus diferencias y puntos de encuentro. Tradicionalmente vistos como mundos opuestos, el saber ancestral enraizado en la experiencia colectiva, las prácticas culturales, transmisión oral y el conocimiento científico, basado en lo que se observa en la práctica y las pruebas que se demuestran, presentan, sin duda, diferencias metodológicas y epistemológicas significativas. Sin embargo, la propuesta central es que, lejos de ser mutuamente excluyentes, la comprensión profunda de estas distinciones puede fomentar un diálogo enriquecedor. Este intercambio nos ayudará a enfrentar mejor los problemas actuales, gracias a ideas distintas y complementarias.

Palabras claves: Saberes ancestrales, conocimiento científico, ecología de saberes, interculturalidad y diálogo de saberes.

Introducción

Bolivia es un país que se distingue por su diversidad cultural, compartida por muchos pueblos, naciones y formas de ver el mundo. Una riqueza cultural que genera muchas maneras de entender, enseñar y aprender. En el sistema educativo boliviano, los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios han sido relegados frente a modelos impuestos desde una lógica occidental. Esta dinámica ha llevado a que la enseñanza se centre casi exclusivamente en el conocimiento

¹Estudiante de la Carrera de Ciencias de la Educación, del tercer semestre, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón.

Correoelectrónico: fabiolafloraysa@gmail.com y

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2787-6352>.

científico occidental, dejando de lado otros saberes profundos y valiosos que surgen de las comunidades indígenas. Esta situación ha generado desigualdades simbólicas y ha limitado la posibilidad de construir una educación que represente de manera justa la diversidad del país.

Este ensayo propone fortalecer la educación y la valoración del conocimiento en Bolivia, creando un espacio de encuentro entre los saberes ancestrales y científicos. El enfoque se basa en la ecología de saberes, que busca dar el mismo valor a todas las formas de conocimiento, sin establecer una superioridad entre ellas. La importancia de este tema se centra en consolidar un sistema educativo que integre las diferentes formas de conocimiento, fomentando una convivencia armónica entre el saber ancestral y el saber científico.

A través de una metodología que incluye el análisis crítico de las interacciones entre estos saberes, buscamos evidenciar cómo un diálogo respetuoso puede contribuir a una sociedad más justa y sostenible. El verdadero desafío no es oponerse al conocimiento científico, sino construir puentes entre ambos. Este reconocimiento y diálogo son fundamentales para fortalecer la identidad, recuperar memorias colectivas y fomentar una sociedad consciente de su historia.

1. Conceptos básicos

a) Conocimiento científico occidental

Es el modelo de saber dominante en el sistema educativo, construido a partir de métodos lógicos, pruebas experimentales y observación rigurosa. Ha contribuido significativamente al desarrollo tecnológico, así como al diseño de modelos pedagógicos, métodos sistemáticos de enseñanza y acceso global al conocimiento académico. Sin embargo, al asumir que todo puede explicarse únicamente desde la razón y la evidencia, termina excluyendo otras formas de saber que emergen del territorio, la práctica cultural y la experiencia comunitaria. Un enfoque que ha sido impuesto históricamente como el único y válido, sin reconocer que existen diversas maneras de comprender el mundo. En un país como Bolivia, con muchos saberes ancestrales, es necesario una educación que valore esta diversidad epistémica y permita el diálogo entre conocimientos distintos pero igualmente legítimos.

El conocimiento científico occidental, al haber sido posicionado como el saber dominante, requiere un pensamiento crítico que permita reconocer tanto sus aportes como sus limitaciones. Entre sus principales características se destacan su objetividad, sistematicidad, verificabilidad y capacidad explicativa, las cuales le han permitido desarrollar teorías y métodos que transformaron la comprensión del mundo. Sin embargo, resulta imprescindible analizar sus bases epistemológicas y ontológicas, especialmente cuando se las coloca en diálogo con saberes ancestrales. Como lo afirma Delgado, “Reconocer los cimientos ontológicos y epistemológicos como tales y revisar sus potenciales y limitaciones inherentes, no solamente es un asunto de rigor científico, sino también es una respuesta fundamental frente a las críticas justificadas de las instituciones académicas por parte de la sociedad mayoritaria” (2004, p.37).

Esta reflexión evidencia que el conocimiento científico, aunque indispensable en el desarrollo pedagógico y tecnológico, no puede sostenerse como la única forma legítima de comprender la realidad, sino que debe abrirse a otros modos de saber que emergen de la experiencia cultural y comunitaria.

b) Saber ancestral

Los saberes ancestrales son aquellos conocimientos transmitidos de generación en generación por los pueblos indígenas. Se manifiestan en prácticas, rituales, técnicas de cultivo, medicina tradicional, arte, lenguaje y costumbres, formando una estructura coherente que guía la vida cotidiana y la relación con el entorno. Este conocimiento se organiza de manera holística, integrando experiencias prácticas, valores comunitarios y observaciones de la naturaleza, lo que permite su continuidad y adaptabilidad a lo largo del tiempo.

En un contexto como el boliviano, donde coexisten diversas formas de conocimiento, resulta fundamental promover un diálogo real entre la ciencia occidental y los saberes ancestrales. Este diálogo no debe reducirse a una simple yuxtaposición, sino a un proceso de reconocimiento mutuo que valore la riqueza cultural y epistémica de cada forma de saber. Como señala Rist, “El diálogo entre diferentes formas y sistemas de conocimientos tiene que desarrollarse más bien

en un contexto que permite apreciar recíprocamente de qué manera las prácticas (localizables) se relacionan con valores éticos específicos y de cómo estos están articulados a una comprensión globalizante de la relación entre vida social, natural o material y espiritual” (2002, p. 46).

Esta reflexión muestra que los saberes ancestrales no solo poseen validez en sus propios contextos, sino que también ofrecen aportes significativos para pensar alternativas de desarrollo sostenible y una visión más integral del mundo, que complementa y enriquece al conocimiento científico.

c) Epistemologías de sur

Propuesta desarrollada por Boaventura de Sousa Santos, que defiende los conocimientos nacidos en contextos de resistencia y exclusión, especialmente en América Latina, África y Asia. Plantea que todos los saberes tienen valor, siempre que se entiendan en su contexto cultural. Este enfoque ayuda a demostrar la superioridad epistemológica del pensamiento occidental. Es momento de escuchar las voces que han sido silenciadas, reconociendo que el saber existe también en comunidades, territorios y en las memorias colectivas.

La discusión sobre el saber ancestral y el conocimiento científico requiere superar la visión que coloca a la ciencia como la única forma legítima de producir verdad, ya que esto limita la comprensión de la diversidad epistémica existente. Al respecto, como lo afirma Arce, R. (p. 76), “La ecología de saberes forma parte de la propuesta de las epistemologías del sur. La propuesta de epistemologías del sur es una respuesta a la epistemología eurocéntrica y colonialista que pretende que el conocimiento científico es la única fuente válida de conocimiento y, por tanto, desestima otras modalidades de conocimiento”. Resulta evidente que es necesario reconocer la validez de distintos saberes, al priorizar sólo la mirada científica se invisibilizan conocimientos ancestrales comunitarios que también ofrecen aportes fundamentales; por ello, el diálogo de saberes se convierte en un camino para construir un aprendizaje más inclusivo y respetuoso de las culturas.

d) Ecología de saberes

La ecología de saberes plantea que distintos tipos de conocimiento pueden convivir, dialogar y complementarse. No se trata de elegir entre uno u otro, sino de reconocer que todos aportan una visión distinta del mundo. Desde esta perspectiva, no existen jerarquías entre saberes y no se busca imponer el pensamiento científico sobre el conocimiento ancestral, sino generar espacios donde ambos puedan interactuar y enriquecerse mutuamente, cada uno aportando desde su contexto y su forma de comprender la realidad.

Desde esta perspectiva, el diálogo entre saberes no busca la fusión de conocimientos, sino el respeto por las diferencias y la búsqueda de puntos de encuentro que permitan una mejor comprensión de los problemas complejos que enfrenta la humanidad. La ecología de saberes también implica un compromiso con la justicia social y la equidad, reconociendo que el acceso al conocimiento y la capacidad de producirlo deben ser derechos de todos, sin distinción. Este enfoque es particularmente relevante en contextos como el boliviano, donde la diversidad cultural y la pluralidad de saberes son una realidad cotidiana. Al integrar la ecología de saberes en el sistema educativo y en la formulación de políticas públicas, se puede fomentar un aprendizaje más significativo y contextualizado que refleje la riqueza cultural del país.

La importancia de reconocer distintos tipos de conocimientos es clave para entender la realidad de manera más completa. Como señala Sousa (p. 80), “La ecología de saberes está basada en la pluralidad de conocimientos heterogéneos, e identifica y valora otros saberes y criterios de rigor y validez”. Esta perspectiva resalta que tanto los saberes científicos como los ancestrales tienen importancia, y que al integrarlos se logra un aprendizaje más inclusivo y enriquecedor que favorece una mejor comprensión de la realidad.

2. Exclusión y jerarquías del saber

A lo largo de la historia, la educación formal ha estado dominada por el conocimiento occidental, que se ha impuesto como el único válido dentro del sistema educativo. La enseñanza se ha centrado en

la razón científica como principal fuente de saber, dejó de lado otras formas de entender y explicar la realidad, como las que provienen de las culturas indígenas. Este modelo educativo ha priorizado una sola visión del mundo, negando el valor de saberes que se originan en contextos diferentes.

Los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios, que se transmiten a través de las palabras, prácticas comunitarias y la relación con la naturaleza, fueron ignorados por no cumplir con los criterios de la ciencia occidental. La visión impuesta no sólo define qué tipo de saber es aceptado, sino también quien tiene derecho a enseñarlo y validarlo. “El concepto de encuentro es encubridor porque se establece ocultando la dominación del yo europeo, de su mundo, sobre el mundo del Otro del indio” (Dussell, 1994, p. 75) Se trató más de una mentalidad de conquista y civilización, no buscaba la integración sino imposición del dominio cultural.

Esta jerarquización del saber ha asignado al conocimiento científico occidental un lugar de mayor reconocimiento, mientras que otros sistemas de pensamiento han sido considerados secundarios o no importantes. La organización del conocimiento no se fundamenta en el aporte real de cada forma de conocimiento, sino en procesos históricos que privilegiaron una perspectiva dominante. “De manera que el 1492 será el momento del nacimiento de la Modernidad como concepto, el origen de un mito de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de encubrimiento de lo no europeo” (Dussell, 1994, p. 10). La violencia fue encubierta y presentada como progreso y ese progreso fue llamado civilización. Frente a esta visión, la perspectiva de la ecología de saberes propone reconocer que distintos tipos de conocimiento pueden convivir, dialogar y complementarse; no se trata de elegir entre uno u otro, sino de valorar las distintas formas de interpretar y entender el mundo, sin establecer jerarquías que desestimen saberes ancestrales o locales.

3. ¿Por qué se excluyen los saberes ancestrales?

La exclusión de los saberes ancestrales en la educación y el conocimiento tiene su origen en una visión colonial, que promovió una sola manera de pensar y se presentó la cultura europea como la más

avanzada que las visiones basadas en la conexión con la naturaleza, la comunidad o la memoria ancestral. Durante el proceso de colonización, no solo se reorganizan las estructuras sociales y económicas, sino también las formas de conocer. Se establece que los conocimientos válidos eran aquellos que se imponían a los saberes indígenas; los mismos, fueron desplazados, considerados inferiores y carentes de legitimidad. Esta clasificación no fue neutral, sino parte de una estrategia de dominación que despojó a los pueblos originarios del derecho a ser reconocidos como productores legítimos de conocimiento.

Las epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas (Sousa, 2011, p. 16)

Esta exclusión ha sido naturalizada con el tiempo, al punto de parecer “neutro” u “objetivo”. A pesar de ello, es el resultado de relaciones de poder que definen qué conocimientos merecen ser enseñados. Como afirma Boaventura de Sousa, “el saber del otro fue transformado en ignorancia porque no cumplía los requisitos del conocimiento válido según el canon occidental.” Esta mirada ha hecho que muchas formas de aprendizaje y sabiduría queden relegadas, aunque respondan a contextos culturales ricos y diversos. Otras instituciones educativas tienden a reproducir este esquema, sin cuestionar qué saberes se excluyen y por qué.

La idea de progreso bajo una lógica moderna, ha consolidado el prejuicio de que los saberes ancestrales son inferiores o están desactualizados. En lugar de reconocerlos como conocimientos situados, profundamente ligados al territorio y al bienestar colectivo, se los ha catalogado como obstáculos al desarrollo. Esta visión ha limitado

las posibilidades de construir un sistema educativo intercultural y ha restringido el derecho de las comunidades a participar en la creación del conocimiento. Superar esta exclusión exige revisar las bases epistemológicas que sostienen la educación actual y abrir espacios reales para el diálogo entre diferentes formas de saber.

4. Consecuencias de la exclusión

A pesar de que el modelo educativo boliviano reconoce en sus fundamentos la importancia de la interculturalidad y la incorporación de los saberes ancestrales, en la práctica aún persisten vacíos. Con frecuencia, los contenidos no logran reflejar plenamente la diversidad cultural del país, lo que provoca que muchos estudiantes no se sientan representados en lo que aprenden. Esta desconexión entre lo que se aprende y la vida cotidiana afecta la motivación, el rendimiento académico y el sentido de pertenencia. En lugar de fortalecer su identidad, la educación convencional puede hacer que los jóvenes interioricen la idea de que su cultura no es valiosa.

Al subestimar los saberes transmitidos por generaciones como las prácticas agrícolas, los conocimientos medicinales o las formas de organización comunitaria, se rompe el puente entre la educación formal y el saber vivido. Esta fractura ha debilitado la relación entre los mayores y los jóvenes, ya que lo aprendido en la escuela muchas veces contradice o ignora lo que se transmite en casa o en la comunidad. La pérdida de esta articulación intergeneracional no sólo afecta la continuidad cultural, sino también la posibilidad de construir soluciones contextualizadas a problemas locales, como el cambio climático, la alimentación o el cuidado del entorno.

Por otro lado, impide que Bolivia aproveche plenamente su riqueza de conocimientos, limitando el potencial creativo y ético del sistema educativo. Se reproduce un modelo que prioriza lo externo y universal, sin considerar que lo local también ofrece respuestas valiosas. Al no integrar el saber ancestral en la formación académica, se pierde una oportunidad de construir una sociedad más equitativa, sostenible y conectada con sus raíces. Reconocer estas consecuencias es el primer paso para transformar la educación en un espacio verdaderamente inclusivo.

5. Diálogo y complementariedad epistémica

En lugar de enfrentar el conocimiento ancestral con el científico, es posible pensar en una relación de complementariedad. Esto significa que ambos pueden aportar desde su contexto y lógica, sin que uno invalide al otro. Muchas veces se plantea la idea de que hay que “elegir” entre tradición y modernidad, pero esta mirada niega que los saberes pueden convivir y enriquecerse mutuamente. El diálogo entre formas distintas de conocer permite una comprensión más completa de la realidad, más cercana a las necesidades y culturas de quienes habitan el territorio.

La complementariedad epistémica parte del reconocimiento de que no existe un único camino para acceder al conocimiento. La ciencia, con sus métodos formales, no puede responder a todas las preguntas sociales, culturales o espirituales. Por su parte, el saber ancestral ofrece una mirada holística, conectada con el entorno, la comunidad y los valores colectivos. En lugar de competir, ambos saberes pueden dialogar desde el respeto, reconociendo que sus diferencias no son debilidades, sino fortalezas que pueden abrir nuevas formas de aprendizaje y comprensión.

Desde la perspectiva de la ecología de saberes, el diálogo entre distintos conocimientos no busca fusionarlos ni borrar sus diferencias, sino construir puentes desde el respeto y el reconocimiento mutuo. Integrar los saberes ancestrales al espacio educativo no solo representa una mejora en la enseñanza; también implica asumir una postura política frente a las desigualdades históricas. Esto se debe a que, por mucho tiempo, se ha negado a ciertos grupos sociales el derecho de ser reconocidos como generadores legítimos de conocimiento. En este sentido, Boaventura de Sousa Santos afirma que:

Las epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado (Sousa, 2011, p. 16).

Permite comprender que el silenciamiento epistémico no se trata solo de excluir ideas, sino de negar que comunidades enteras puedan participar en la creación y validación del saber. Por eso, el diálogo entre saberes no es solo pedagógico, sino profundamente político, porque repara ese silenciamiento y desafía las jerarquías que han definido quién tiene voz en los espacios académicos. La complementariedad epistémica es una forma de devolver dignidad a otras formas de pensar, y de construir una educación abierta a la diversidad y la justicia.

6. ¿Qué significa dialogar entre saberes?

Dialogar entre saberes significa reconocer que no es correcto asumir que existe una única forma válida de conocimiento. Implica aceptar que existen distintas maneras de explicar el mundo, todas con una lógica propia y un vínculo profundo con la realidad que representan. Este tipo de diálogo no busca que un saber domine al otro, sino que ambos puedan coexistir en igualdad de condiciones, enriqueciendo la comprensión colectiva. Para que esto ocurra, es necesario romper con las jerarquías que históricamente han clasificado los saberes como superiores o inferiores, y abrir espacio a la escucha activa, el respeto mutuo y la voluntad de aprender desde otras perspectivas.

El diálogo entre saberes no se reduce simplemente al intercambio de ideas; implica una transformación ética en las formas de relacionarse con el conocimiento. Para que ocurra de manera genuina, es necesario reconocer los prejuicios heredados, desaprender prácticas que históricamente han excluido voces, y generar condiciones reales para que todos los actores del saber indígenas, científicos, campesinos, educadores puedan expresarse sin temor a ser invalidados, tal como afirma Boaventura de Sousa “Cuando planteamos estas preguntas fuertes sobre cuál es el futuro, cuando cuestionamos si este mundo puede seguir tal y como está en un mundo en el que dos de los quinientos individuos más ricos tienen tanta riqueza como los cuarenta países más pobres con una población de 416 millones de personas” (2011, p. 14). Esta afirmación nos recuerda que el diálogo entre saberes no ocurre en aislamiento, sino dentro de una realidad marcada por profundas injusticias sociales, donde repensar el conocimiento también significa repensar el modelo de mundo que queremos construir.

Un verdadero diálogo no solo permite compartir conocimientos, sino también renovar el significado de lo que sabemos, de quiénes somos, de cómo entendemos la realidad y para qué usamos el conocimiento. En ese proceso, el saber deja de ser propiedad exclusiva de ciertos grupos y se convierte en una construcción colectiva que nace del encuentro y del respeto mutuo.

7. Reconocer los saberes ancestrales como acto de justicia

Reconocer el saber ancestral en los espacios educativos no debe entenderse como una concesión ni como una simple inclusión cultural; se trata de un acto de justicia epistémica. Este reconocimiento implica reparar el silenciamiento histórico al que han sido sometidos los pueblos originarios, no sólo en términos políticos y económicos, sino también en el ámbito del conocimiento. Validar sus saberes significa aceptar que fueron excluidos por estructuras coloniales que definieron qué era válido y qué no, y que esa lógica aún persiste en muchos espacios formales. Nombrar, valorar y enseñar estos saberes es darles el lugar que por derecho les corresponde.

Este reconocimiento no se limita a integrar contenidos aislados en los programas escolares. Implica transformar las prácticas pedagógicas, los lenguajes, las formas de evaluar y las relaciones en el aula. Es necesario construir espacios educativos donde los estudiantes de comunidades indígenas puedan aprender sin sentirse obligados a renunciar a su identidad, y donde los saberes locales sean enseñados con el mismo respeto que se otorga a los saberes científicos. Esta justicia educativa permite que el conocimiento no sea una herramienta de exclusión, sino de empoderamiento colectivo.

Reconocer los saberes ancestrales como acto de justicia es también imaginar un futuro más equitativo. Significa construir una sociedad donde los saberes diversos dialoguen en libertad y sin jerarquías, y donde se entienda que lo ancestral no pertenece al pasado, sino al presente y al porvenir. Este reconocimiento transforma el lugar del saber en la vida social, ya no como propiedad de unos pocos, sino como tejido compartido, arraigado en la memoria, la tierra y la comunidad.

8. Hacia una educación intercultural basada en el diálogo

Una educación verdaderamente intercultural no se limita a incluir contenidos indígenas como anexos dentro del currículo, sino que cuestiona las estructuras mismas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Implica reconfigurar el enfoque educativo para que las distintas formas de conocer científicas, comunitarias, espirituales, territoriales tengan espacio real, protagonismo y dignidad. En este modelo, el diálogo entre saberes no es solo un método pedagógico, sino una forma ética y política de relacionarse con la diversidad.

Este tipo de educación requiere que las escuelas no actúen como reproductoras de un saber único, sino como espacios donde convergen las voces de diferentes culturas. Los docentes deben estar preparados para facilitar el encuentro entre conocimientos, evitando que uno se imponga sobre el otro. Para lograrlo, se necesita formar educadores sensibles al contexto, capaces de valorar tanto una investigación académica como una narrativa oral heredada por generaciones. Solo así se podrá construir una educación que empodere sin homogenizar, que enseñe sin invalidar.

Avanzar hacia una educación intercultural, basada en el diálogo, también significa comprender que aprender no es un proceso neutral, sino profundamente vinculado con la historia, la identidad y el territorio. Reconocer el valor de los saberes ancestrales permite transformar no solo el contenido educativo, sino también las relaciones entre personas, lenguas, memorias y futuros. En ese camino, el diálogo deja de ser una técnica y se convierte en una filosofía que orienta toda la práctica educativa hacia la justicia, el respeto y la coexistencia.

Una educación intercultural no debe pensarse solo como una política del Estado, sino como una exigencia profunda de los pueblos indígenas, quienes buscan transformar el modo en que se enseña y se aprende. Desde su perspectiva, la interculturalidad educativa no solo busca incluir la diferencia, sino desafiar las estructuras que han generado exclusión. Como señala Valentín Arispe:

Este hecho conlleva al Estado a definir políticas de educación intercultural de respeto a la diferencia de población, pero al mismo tiempo, desde la visión de los pueblos indígenas, la

educación intercultural marca sus propias particularidades al estar estrechamente relacionada con los aspectos políticos y económicos que generan asimetrías y desigualdades sociales. Así, la interculturalidad en la educación busca cuestionar aspectos epistemológicos de cara a la descolonización del sistema educativo (2020, p. 170).

Deja en claro que una educación intercultural no puede limitarse a incorporar contenidos nuevos en el currículum, sino que exige transformar profundamente el sistema educativo, reconociendo las desigualdades estructurales y el silenciamiento de saberes. Cuestionar lo educativo desde lo epistemológico es avanzar hacia una educación que promueva la justicia social, la equidad y el respeto real por la diversidad.

9. Conclusiones y recomendaciones

La combinación de saberes ancestrales y científicos en la educación no solo enriquecerá el proceso educativo, sino que también contribuirá a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Es fundamental generar un encuentro entre estos conocimientos, donde lo ancestral y lo científico se reconozcan como formas válidas y complementarias de entender la realidad. Este enfoque no solo valida las diversas perspectivas, sino que también permite una comprensión más completa del mundo, enriqueciendo así el aprendizaje y la práctica educativa.

Históricamente, la educación ha privilegiado el conocimiento científico occidental, excluyendo los saberes ancestrales y debilitando la identidad cultural de los estudiantes, como señalan Dussell (1994) y Sousa Santos (2011). Se requiere un acercamiento intercultural y un reconocimiento mutuo de los conocimientos, donde los saberes científicos y ancestrales conviven sin jerarquías, respetando sus contextos y aportes propios. Se recomienda transformar las estructuras pedagógicas y generar espacios donde los estudiantes puedan aprender sin renunciar a su identidad. Reconocer y valorar los saberes ancestrales fortalece la educación como espacio inclusivo, ético y plural, capaz de promover un aprendizaje significativo, la justicia epistemológica y un futuro más equitativo y sostenible.

Bibliografía

Dussel E. (1994). El encubrimiento del otro. Abya Yala. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1Dq1qCQ1TDc48ldTuDE7tdZzY7FfZpWre/view?usp=drivesdk>

Sousa S. (2011). Las epistemologías del Sur. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1E01693yJ4A8-_fWDMrcG07vl4dQdBfuR/view?usp=drivesdk

Arispe V. (2020). Educación intercultural: La perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. Disponible en; <https://drive.google.com/file/d/1FRIJmAJRH1efHQ5Q26-ZLOEqeilJzO-a/view?usp=drivesdk>

Delgado, F., & Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/79441141.pdf>

Arce, R. (2020). Convergencias y diferencias entre el pensamiento complejo y la ecología de saberes. Sophia, colección de Filosofía de la Educación. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1MuUv8lvpxxvt8MhoeFljeoGLg0PTIMkx/view?usp=drivesdk>



RESEÑAS

Memoria histórica del Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación de la UMSS. Cogobierno, liderazgo estudiantil y transformaciones

Marcela Belen Rojas Salazar¹

Mauro Ivan Mendoza Flores²

Introducción

Los centros de estudiantes son parte histórica de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS); son la muestra de la organización y el compromiso de diversas generaciones de estudiantes que, a lo largo del tiempo, han defendido la autonomía universitaria, el cogobierno y, sobre todo, el derecho a la educación pública. En este contexto, en los años ochenta se crea el Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación (CECED), constituyéndose en un espacio de liderazgo y participación democrática estudiantil.

La presente reseña histórica, titulada “Memoria histórica del Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación de la UMSS. Cogobierno, liderazgo estudiantil y transformaciones”, tiene como propósito reconstruir la trayectoria del CECED; además, busca rescatar sus principales aportes, los logros en las distintas gestiones, así como los desafíos que enfrenta hoy en un contexto de transformación educativa, tecnológica y social.

1Estudiante de décimo semestre y Auxiliar de Extensión de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. Actualmente, elabora su informe de su tesis de grado y colabora en las acciones académicas en el CIISE del Programa de Educación Social Productiva y Territorial de la Carrera. Correo electrónico: 201704866@est.umss.edu y ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6123-2809>.

2 Estudiante de la Carrera Ciencias de la Educación de noveno semestre, Auxiliar de Extensión en la gestión 2025, ex Secretario Ejecutivo del Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación (Gestión 2023 – 2024). Correo electrónico: maoumss10@gmail.com y ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1601-3379>

1. Contexto histórico del movimiento estudiantil y la fundación del CECED

El contexto de la educación superior boliviana está marcado por profundas transformaciones sociales y políticas, y constatado en el Estatuto del Sistema de la Universidad Boliviana. En este documento se reconoce la participación compartida de docentes y estudiantes en la toma de decisiones académicas, administrativas y políticas. Este principio, que es igual al cogobierno, significó un cambio en la forma de concebir la universidad: de ser una institución jerárquica pasó a ser un espacio democrático y participativo de estudiantes y docentes.

Durante los años 80, caracterizado por gobiernos dictatoriales en el país, el movimiento estudiantil de la UMSS intentó retomar fuerzas para crear una sola voz estudiantil, pero ese intento se vio afectado por la crisis social que enfrentaba el país, tal como lo relata quien fuera el primer líder en fundar del CECED.

Bueno, debemos recordar que en 1981 la universidad había sido intervenida por el golpe militar de García Mesa y, por lo tanto, el centro estaba tomado por el gobierno y teníamos por rector a un militar. Entonces no existían las instituciones partidarias, políticas porque, bueno, estaban perseguidos y todo eso. La facultad aquella vez no tenía más que tres carreras [...]. A principios de 1982, surgió en la universidad un sentimiento de recuperar la autonomía universitaria. Entonces, si bien se había permitido a los estudiantes de manera facultativa organizarse para representaciones de carácter académica, podemos decir algo así como centros facultativos [...]; pero su participación estaba limitada solamente a gestiones de carácter académico, porque estaba prohibido. Pues, porque vivíamos bajo un régimen militar, claro. (Paredes, 2025)

Pero, a pesar de las limitaciones, aún existía ese civismo por generar un cambio dentro la carrera, la facultad, la universidad y también el país. Además, era evidente el crecimiento de la matrícula estudiantil y la necesidad de tener una voz unificada frente a las autoridades académicas de la carrera, como de la facultad y a nivel universitario.

A principios del 82, en todo el país, impulsados particularmente por el movimiento universitario, ¿ya? Y el movimiento universitario de San Simón fue protagonista a nivel nacional de un enfrentamiento

con la dictadura militar, porque nos declaramos en huelga de hambre para recuperar ¿no?, la democracia. Hasta que lo conseguimos y es en ese ínterin de la recuperación de la democracia, ¿no?, donde se formaron los frentes en las facultades y carreras. Esta vez, en la Carrera de Ciencias de la Educación, organizamos un frente; y este frente estaba compuesto por jóvenes de la carrera que tenían diferentes tendencias políticas [...], porque había una actividad política muy interesante en la universidad. Nosotros hacíamos asambleas y discusiones defendíamos en asambleas nuestras ideas y propuestas, tanto a nivel universitario como a nivel facultativo o de carrera, frente a todos los estudiantes, ¿no? Entonces era una lucha de ideologías. [...]. Aclarar que la universidad era como el portavoz del movimiento social. O sea, lo que la universidad decía repercutía afuera. (Paredes, 2025)

Para que exista estos diferentes movimientos estudiantiles, existía mucho compromiso por parte de los estudiantes universitarios, pero esto también se debe a la formación política recibida en aquel entonces y eso es lo que relata Paredes:

Entonces teníamos ese espíritu y esa sangre de lucha por la democracia en contra de las dictaduras [...]; ya que también habíamos tenido la oportunidad de ser formados política e ideológicamente. Era formación militar y formación política. Lo que nosotros hacíamos eran diagnósticos de la realidad y analizábamos la realidad desde el enfoque marxista, leíamos pues y sabíamos todo lo que es el marxismo, el socialismo, el comunismo y todas esas líneas. Entonces éramos formados ideológicamente, ubicados políticamente. La universidad era el crisol de la formación política ideológica. De la universidad salieron los dirigentes y líderes del país a nivel nacional. (2025)

Es así que el movimiento estudiantil, generado en los años 80, era liderado por jóvenes que tenían convicción por la universidad, eran la voz de sus ideologías políticas; pero todo eso también iba acompañado de lo académico.

Y como bien mencionaba Paredes, en 1982 inició la primera directiva electa del CECED; cuyos dirigentes asumieron la responsabilidad de sentar las bases de una estructura organizativa, definir los principios rectores y elaborar un reglamento interno acorde a los lineamientos del cogobierno universitario. En sus inicios, el CECED

tuvo un carácter marcadamente reivindicativo: su misión principal era defender los derechos estudiantiles y exigir mejores condiciones académicas, administrativas y de infraestructura.

El surgimiento del CECED respondió a una doble necesidad: por un lado, la de representación política y gremial y, por otro, la de construcción de la identidad institucional estudiantil dentro de la carrera. A través del centro, los estudiantes lograron articular una voz colectiva que podía incidir en decisiones académicas, participar en los consejos de carrera y defender los intereses del estamento estudiantil ante la Facultad de Humanidades y la UMSS.

2. Identidad del CECED

El Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación tiene su propia misión y visión como parte de su identidad. Su misión es:

Representar y defender activamente los derechos e intereses de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, ejerciendo una gestión gremial transparente y participativa en el marco del cogobierno universitario. Nuestro compromiso es facilitar y promover la formación académica integral, el desarrollo cultural y deportivo, ofreciendo un espacio de apoyo constante para el bienestar estudiantil, asegurando una experiencia universitaria plena y de calidad. (Espinoza, 2025)

Y la visión, explicitada por el actual primer ejecutivo, es:

Ser el referente gremial en la Facultad de Humanidades y en la UMSS, destacando por nuestra efectividad en la defensa estudiantil y por una gestión innovadora orientada a la mejora continua de la calidad educativa. Buscamos consolidar un Centro de Estudiantes que sea el eje de la participación democrática, formando líderes éticos y críticos que impacten positivamente en la sociedad. (Espinoza, 2025)

3. Estructura organizativa del CECED

La estructura organizativa de la CECED es interesante, porque responde a una estructura a nivel universitario. Inicialmente, la

Federación Universitaria Local (FUL) es quien coordina todos los centros de estudiantes y una entidad mayor a la FUL es la Confederación Universitaria Boliviana (CUB).

La estructura organizativa del CECED ha evolucionado conforme a las necesidades y transformaciones de la carrera. Desde sus primeros años, el Centro estaba conformado por una directiva ejecutiva, encabezada por un secretario ejecutivo y acompañado por diversas carteras como, por ejemplo, la secretaria de hacienda, bienestar estudiantil, etc.; las cuales son necesarias para la administración adecuada del centro de estudiantes.

El funcionamiento se sustentaba en asambleas periódicas abiertas, donde los delegados tienen voz y voto. Esta forma de organización permitió mantener una comunicación fluida entre la dirigencia y la base, fortaleciendo la legitimidad del Centro. Con el tiempo, de acuerdo a la legislación estudiantil de la UMSS, se ha venido contando con reglamentos, a los cuales los movimientos estudiantiles tienen como guía; obviamente, se puede adaptar de acuerdo a las necesidades estudiantiles de cada carrera.

La estructura que se tiene como guía para armar la plancha del CECED es en base al Artículo 53, inciso a), de la Legislación Estudiantil de la UMSS:

- Secretario General.
- Secretario de Relaciones y Conflictos.
- Secretaria Académica.
- Secretario de Investigación, Ciencia, Tecnología y proyectos.
- Secretario Cultura, Arte.
- Secretario de Interacción Social.
- Secretaria Administrativa y Financiera.
- Secretario de Hacienda.
- Secretaria Institucional.
- Secretaria de Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo.

- Secretario de Bienestar estudiantil.
- Secretario de Prensa y Propaganda.
- Secretario de Deportes.
- Secretario de Actas.
- 2 Delegados al HCU.
- 2 Delegados al COD.
- 2 Delegados al Comité Cívico.
- 1 Delegado al Seguro Universitario.

Las carteras de los centros de estudiantes, que constituyen la directiva gremial, deberán adecuarse a las particularidades de cada carrera (Federación Universitaria Local, 2013). Bajo esa estructura es como se organiza las planchas del CECED, y de los centros de nuestra casa superior de estudios. La última convocatoria a elecciones, elaborada por el comité electoral para el actual centro de estudiantes, estableció las secretarías de la siguiente manera:

- a) Secretaría Ejecutiva (máximo 15 candidatos)
- b) Secretaría General
- c) Secretaría de Relaciones y Conflictos
- d) Secretaria de Defensa a la Mujer y Equidad de Genero
- e) Secretaría de Derechos Estudiantiles
- f) Secretaría de Asuntos y Apoyo Académico
- g) Secretaria de Ciencia e Investigación
- h) Secretaria de Proyectos y Recursos IDH
- i) Secretaria de Asuntos Administrativos
- j) Secretaría de Cultura
- k) Secretaria de Interacción Social
- l) Secretaría de Hacienda
- m) Secretaria Institucional

- n) Secretaría de Bienestar Estudiantil
- o) Secretaría de Prensa y Comunicación
- p) Secretaría de Propaganda y Diseño
- q) Secretaría de Deportes
- r) Secretaría de Innovación Tecnológica
- s) Secretaría de Actas
- t) 4 delegados al Honorable Consejo de carrera (H.C.C.) Titular y Suplente.
- u) 4 delegados a la Federación Universitaria Local (F.U.L.) Titular y Suplente. (Comité Electoral, 2025)

4. Roles, funciones y atribuciones del C.E.C.ED.

De acuerdo con los principios de la autonomía universitaria, el CECED tiene representación en las instancias de cogobierno de la Carrera, la Facultad y la UMSS. Entre sus atribuciones destacan:

- Participar con voz y voto en el Consejo de Carrera³.
- Participar en procesos de reajuste curricular de la Carrera Ciencias de la Educación.
- Proceso de selección de docentes y auxiliares.
- Promover la formación política y gremial de los estudiantes.
- Supervisar los procesos de elección de delegados y representantes estudiantiles.
- Gestionar proyectos académicos, deportivos, culturales y sociales.
- Actuar como instancia mediadora ante conflictos o demandas colectivas.
- Promover el cogobierno.

³ Aclarar que, desde la Gestión 2024, la Carrera Ciencias de la Educación no cuenta con Consejo de Carrera.

El ejercicio del cogobierno requiere responsabilidad y madurez política, cualidades que el CECED, mediante una serie de acciones, ha desarrollado a través de la formación política y académica de sus dirigentes.

5. Desafíos actuales del CECED

El Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación (CECED) atraviesa actualmente una etapa de renovación institucional, marcada por el cambio generacional y las nuevas demandas del contexto educativo. En las últimas gestiones de este ente gremial estudiantil, se podido evidenciar diversos desafíos, entre ellos: la disminución del presupuesto universitario, la incorporación de las tecnologías digitales, la reconfiguración del rol docente y el impacto de los procesos de virtualización acelerados por la pandemia del COVID-19.

Entre los principales desafíos académicos, se destacan el promover una cultura científica sólida y la construcción de vínculos más estrechos entre teoría y práctica educativa. Asimismo, en el ámbito administrativo, el CECED enfrenta el reto de mantener una gestión transparente, participativa y eficiente, capaz de rendir cuentas y dar continuidad a las políticas estudiantiles.

Además de los desafíos sociales y académicos, el CECED tiene otros desafíos que están relacionados con el tema económico para gestionar sus actividades: “Las limitaciones tal vez serían, ¿no?, que no tenemos apoyo económico [...]. Que yo creo que, en un sentido, la FUL debería de apoyar bien las necesidades de cada centro, ¿no? Entonces hace poquito yo solicitaba ya, como un primer paso, para la refacción de las calaminas del centro de estudiantes. Hasta el momento no tengo una respuesta. Entonces a mí me obligan a hacer un seguimiento constante, ¿no? Entonces esas son las limitaciones que tenemos” (Espinoza, 2025)

6. Proyecciones del CECED

La dirigencia actual del CECED, asume el liderazgo con una visión clara que es fortalecer el rol del estudiante de Ciencias de la Educación. Actualmente, ya se ha iniciado con algunas actividades,

según a lo que menciona el primer ejecutivo de esta organización: “Bien, nosotros hace poquito hemos tenido la iniciativa de poder realizar cursos intensivos de oratoria y donde hemos tenido una repercusión grande, ¿no? Entonces, lo que queremos hacer es formar nuevos líderes desde el centro de estudiantes con este tipo de actividades, ¿no? Uno es eso, que nos ha salido bastante bien, y dos es que estamos apoyando también al deporte [...] con la interacción social. Trabajar también, en la educación inclusiva, ¿no? Entonces eso es parte de nuestro objetivo como centro” (Espinoza, 2025) .

Entre las proyecciones a corto y mediano plazo, el Secretario Ejecutivo del CECED ha planteado lo siguiente:

- a) Implementar programas de formación complementaria en liderazgo educativo.
- b) Establecer vínculos con otras carreras de la Facultad de Humanidades.
- c) Potenciar los espacios de comunicación institucional con diversas autoridades.
- d) Reforzar el acompañamiento a estudiantes dentro el aula.

La visión de futuro del CECED apuesta por una educación universitaria con compromiso social, donde el liderazgo estudiantil sea una expresión de responsabilidad ética y de servicio a la comunidad. Sin embargo, el principal reto sigue siendo mantener la unidad estudiantil y la continuidad del trabajo colectivo

Conclusión

A lo largo de sus más de cuatro décadas de existencia, el Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación ha demostrado ser mucho más que una estructura que representa a una carrera, también es el símbolo de la conquista estudiantil universitaria. Desde que ha iniciado en el año 1982, ha sabido adaptarse a los cambios políticos, a las necesidades sociales y también al replanteo permanente de su compromiso social.

La memoria histórica del CECED es la historia de varias generaciones que han entendido este movimiento de diferentes formas, pero cada gestión se ha caracterizado por su liderazgo y compromiso con los derechos estudiantiles; representado en movilizaciones, asambleas, congresos, en las propuestas de gestión, etc.

Hoy, en tiempos de incertidumbre académica, política, social y cambio generacional, la tarea de cada líder y dirigente del CECED continúa, pero todo de la mano entre todos los estudiantes de Ciencias de la Educación que creen en la mejora de la carrera.

Bibliografía

Comité Electoral. (28 de Abril de 2025). Convocatoria a Elecciones del Centro de Estudiantes de Ciencias de la Educación. Cochabamba, Bolivia.

Espinoza, J. L. (12 de Noviembre de 2025). Entrevista. (M. B. Salazar, Entrevistador)

Federación Universitaria Local. (2013). Legislación Estudiantil de la UMSS. Cochabamba.

Paredes, J. H. (12 de Noviembre de 2025). Entrevista . (M. B. Salazar, Entrevistador)

La Sociedad Científica de Estudiantes de Ciencias de la Educación

Ever Verduguez¹
Maribel Almonte Peñalosa²

1. Fundación de la SOCCED

Según el libro de actas del 2016, la Sociedad Científica de Estudiantes de Ciencias de la Educación (SOCCED) fue fundada, por primera vez, el 4 de mayo de 2004. Este hecho marcó el inicio de una organización estudiantil dedicada a la promoción de la investigación, la formación académica y el fortalecimiento del pensamiento científico dentro de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Asimismo, el mencionado documento señala también que la refundación de la SOCCED se llevó a cabo el 15 de abril de 2016, con la participación de 17 estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación. Este proceso de reorganización permitió renovar los objetivos institucionales, consolidar la estructura organizativa y reactivar las actividades científicas en beneficio de la comunidad estudiantil.

1 Estudiante de la Carrera Ciencias de la Educación y ex miembro de la SOCCED.
Correo electrónico: eververduguez@gmail.com y
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4734-5732>.

2 Estudiante de noveno semestre de la Carrera Ciencias de la Educación y miembro titular de la SOCCED; presidente en la gestión 2024 – 2025; vicepresidente en la gestión 2023 - 2024.
Correo electrónico: marialmonte0925@gmail.com y
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7990-464X>.

Estudiantes que participaron en la refundación	
<ul style="list-style-type: none">• Yhoselin Mamani Condori• Juan Gabriel Mayta Flores• Daniela Mamani Huallpara• Rita Natali Flores Rojas• Janeth Tusco Flores• José Limber Yarhui Escobar• Luis Angel Ramos Villafuerte• Daniel I. Chambi R.• Katherin Sdenka Soliz Torrico	<ul style="list-style-type: none">• Jhisel Maribel Gonzales Tribeño• Daniela Ivone Orellana Riva• Luz Neyva Chileno Paredes• Ruben Tenorio Mamani• Miguel Angel Omente Heredia• Abraham Amed Apaza Mamani• Daniel Agustin Arispe Galindo• Andrea Camacho Rivera

2. Identidad de la SOCCED

a) *Misión y visión*

La Sociedad Científica de Estudiantes de Ciencias de la Educación (SOCCED) tiene la Misión de “Planificar, ejecutar y difundir hechos investigativos y actividades, en el marco de la producción y recreación de conocimiento científico, contribuyendo a la formación del estudiante de la Carrera Ciencias de la Educación, logrado que sea crítico, reflexivo, analítico y propositivo, para abordar el hecho educativo de forma creativa.” (SOCCED, 2016, pág. 1).

De igual manera, tiene una Visión que señala “Ser una institución líder de cambio y transformación de las estructuras internas y externas de los sistemas educativos, en función del diálogo franco e interacción permanente con las instituciones del medio educativo, para contribuir al desarrollo de la investigación institucional y académica de la UMSS y la sociedad en su conjunto” (SOCCED, 2016, pág. 1) .

b) *Logos institucionales de la SOCCED*

La SOCCED dispone actualmente de tres logotipos oficiales, cada uno con un propósito específico dentro de la identidad institucional.

El primer logotipo es el principal y se utiliza para representar de manera general a la SOCCED. Se emplea en banners, eventos, afiches, material promocional y cualquier presentación dirigida a

la sociedad. Este logotipo incorpora la imagen de un mundo y una chacana, acompañados de los colores de la wiphala, con el símbolo de la UMSS al centro. Su objetivo es transmitir la esencia y alcance institucional.

El segundo logotipo es de color azul. Antes de la letra “S”, se observa la ilustración de un libro, mientras que en la letra “O” se destaca la figura de un mundo. Este logotipo se utiliza exclusivamente en la hoja membretada de la SOCCED, especialmente en cartas y documentos con fines estrictamente académicos.

El tercer y último logotipo presenta un tono azul oscuro y, en su parte inferior, un pluma en colores blanco y rojo. Este diseño funciona específicamente como sello institucional, utilizado para el envío de cartas oficiales, así como para la firma de certificados y otros documentos emitidos por la SOCCED.

c) Función de la SOCCED en la carrera

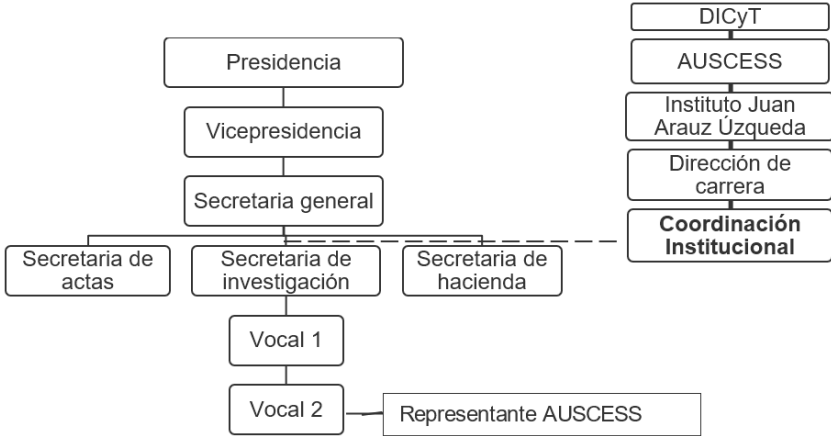
La SOCCED mantiene una relación estrecha y articulada con la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta vinculación responde a la misión compartida de promover la formación académica, la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en la comunidad estudiantil.

La SOCCED, de igual modo, cumple un rol fundamental dentro de la carrera, ya que organiza diversas actividades formativas, tales como talleres, seminarios, congresos y espacios de difusión científica. Su propósito central es impulsar la investigación estudiantil, motivando a los futuros profesionales a producir conocimiento, desarrollar proyectos académicos y participar activamente en la vida científica de la facultad. A través de estas acciones, la SOCCED contribuye al fortalecimiento de la cultura investigativa y al enriquecimiento del proceso de formación profesional.

3. Organigrama interna y externa de la SOCCED

La SOCCED se estructura internamente mediante una mesa directiva para el funcionamiento orgánico estudiantil; a su vez, coordina

directamente con otras instancias institucionales de la Universidad Mayor de San Simón.



Nota: Imagen extraída del POA, 2025

La Junta de Afiliados de la SOCCED, constituye la instancia suprema para la toma de decisiones y la organización de sus actividades. A ella le apoyan el presidente y el vicepresidente, quienes actúan como representantes y responsables principales. Además, la junta está integrada por cuatro secretarías:

- a) **Secretaría General:** coordina la planificación general, supervisa el cumplimiento de las decisiones de la junta y es el nexo de comunicación entre los miembros.
- b) **Secretaría de Hacienda:** administra los recursos económicos de la SOCCED, elabora el presupuesto y controla los gastos.
- c) **Secretaría de Investigación:** promueve y organiza las actividades investigativas, articula proyectos con otras instancias y da seguimiento a los avances científicos.
- d) **Secretaría de Actas:** registra las reuniones, elabora actas oficiales y archiva la documentación institucional de la organización (POA 2025).

Por otro lado, la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICyT) de la Universidad Mayor de San Simón, es la máxima autoridad universitaria en materia de investigación. Esta dirección coordina, propone y gestiona las actividades definidas en el Plan Operativo Anual (POA) y colabora estrechamente con la Jefatura del Departamento de Formación y Promoción para apoyar a los estudiantes.

El Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (IIFHCE) “Juan Araos Uzqueda” también contribuye a los procesos de investigación y actividades extracurriculares. Esta instancia facultativa es la encargada de organizar y coordinar las acciones planteadas en el POA a nivel de la Facultad de Humanidades.

La SOCCED depende directamente de la Carrera de Ciencias de la Educación (CCE) para sus procesos académicos, formativos, curriculares y extracurriculares, ya que agrupa a estudiantes de dicha carrera.

Finalmente, la Asociación Universitaria de Sociedades Científicas Estudiantiles San Simón (AUSCESS) es la instancia estudiantil más representativa de las sociedades científicas de la UMSS. A través de la AUSCESS se coordinan los procesos informativos y las actividades a escala universitaria para todas las sociedades científicas.

4. Participación en la acreditación de la Carrera Ciencias de la Educación

En octubre del 2023, como resultado de Evaluación Externa, la Carrera de Ciencias de la Educación logra la Acreditación con una nota de 87/100, ante Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. La SOCCED, como entidad estudiantil académica, fue evaluado por los pares externos; es ese sentido, participó presentando sus actividades estudiantiles activas y sus publicaciones como parte de la difusión de investigaciones realizadas; mostró su organización interna de gestión formativa y académica que le posibilita brindar su aporte y servicios significativos, orientados al gremio estudiantil en el marco de la gestión de la Carrera de Ciencias de la Educación.

5. Reconocimientos a la SOCCED

a) Reconocimiento rectoral

En septiembre de 2023, la DICyT, junto con el Rectorado de la Universidad Mayor de San Simón, certificó formalmente a la SOCCED. Este acto reconoció que la organización cumplió con los requisitos documentales que exige la normativa vigente; y marcó el 15 de abril de 2016 como fecha oficial de su refundación, consolidando de ese modo su pertenencia institucional a la UMSS.

b) Reconocimientos de la DICyT

En la gestión 2022, la SOCCED recibió un reconocimiento por haber superado importantes desafíos y por los logros alcanzados; consolidándose, de ese modo, como parte fundamental del sistema institucional y reafirmando su compromiso con la investigación y la formación académica en la Carrera y en la UMSS.

En marzo de 2024, se otorgó un reconocimiento a la SOCCED por su valioso aporte a la generación de conocimiento y la difusión de la investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; más concretamente, en el 40º aniversario del Instituto de Investigaciones “Juan Araos Uzqueda”.

c) Reconocimientos de la AUSCESS

En mayo de 2018, la SOCCED recibió un certificado por su desempeño en actividades académicas, destacando su contribución a la formación de recursos humanos en las ciencias sociales y en la investigación para el desarrollo académico e institucional de la UMSS.

En agosto de 2018, fue reconocida nuevamente por AUSCESS, en agradecimiento por su arduo trabajo y colaboración en las diferentes actividades llevadas a cabo durante esa gestión. En 2024, se le otorgó una certificación al mérito en reconocimiento por su apoyo durante la gestión respectiva.

6. Formación e investigación

a) Revista de Kipus Científicus

En 2021, junto al Instituto de Investigaciones “Juan Aroz Úzqueda” de la FHyCE, se creó la primera revista académica de Sociedades Científicas Estudiantiles de Humanidades, con la participación de SOCCED, SOCEPSI, SOCIECS y SOCIEL. Según la UMSS–Portal de Revistas Científicas, el nombre de la revista se debe a:

(...) Kipus Científicus, la cual simboliza el código que contiene saberes y conocimientos de los pueblos andinos, que a lo largo de la historia fue la manera de registrar datos e información en la sociedad incaica. Kipus, vinculado al adjetivo Científicus, es el órgano de difusión de los saberes y conocimientos desarrollados por los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, producidos con rigor académico.

El término Kipus representa el sistema andino de cuerdas y nudos usado para registrar y organizar información. Al unirse con Científicus, la revista integra esta herencia cultural con la investigación actual, convirtiéndose en un espacio de difusión académica que articula tradición, ciencia y producción estudiantil. Así, Kipus Científicus honra el legado andino, mientras impulsa la reflexión y la construcción de conocimiento dentro de la comunidad estudiantil. La participación de estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación, en los cinco números de la revista, puede verse en el listado siguiente.

Kipus Científicus 1: Ever Verduguez.

Kipus Científicus 2: Amílcar Viracochea.

Kipus Científicus 3: Nayely Choquecallata, Amílcar Viracochea, Ever Verduguez, María José Chacin y Santusa Callisaya.

Kipus Científicus 4: Maribel Almonte, Yoselin Montoya y Valeria Sejas.

Kipus Científicus 5: Zeyla Torrez, Arcelly Machuca, Nayely Choquecallata y Erika Castro.

Cada número de la revista desarrolla una temática específica. Kipus Científicus 1 aborda la formación universitaria durante la pandemia de la COVID-19. El número 2 incluye dos ejes: globalización y cambios culturales, y una sección de miscelánea sobre la percepción de la psicología en Cochabamba. El número 3 también se organiza en dos categorías: tecnología e inteligencia artificial en la educación superior, y análisis del uso de la IA y las TIC en distintos ámbitos de la vida.

En el 2024, la revista publicó dos números (4 y 5) debido a su alta demanda; ambos números se centraron en los desafíos ambientales y el rol de las humanidades frente al cambio climático. Actualmente, los números 6 y 7 se encuentran en edición, con la temática de las violencias.

b) Revista Chaski Pedagógico

Desde el Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa (CIISE) de la Carrera de Ciencias de la Educación se creó la Revista “Chaski Pedagógico: Compartiendo Saberes y Conocimientos”. Es una publicación estudiantil en la que participa la SOCCED. Su primer número apareció en 2024, como respuesta a las recomendaciones de la acreditación, y reúne artículos y ensayos elaborados por estudiantes. Según los coordinadores de la revista

El nombre de la Revista ‘Chaski Pedagógico’ está constituido por dos vocablos que hacen referencia a dos vertientes y horizontes culturales diferentes: ‘Chaski’, palabra quechua de amerindia que significa ‘Mensajero’; mientras que ‘Pedagógico’, es una palabra griega occidental que hace referencia a la ‘Ciencia que estudia a la educación’. Ergo, ‘Chaski Pedagógico’ representa y simboliza la fusión, con relaciones dialécticas y de reciprocidad, entre las dos y otras culturas que existen en el país, bajo el principio de ‘Compartiendo Saberes y Conocimientos’ y en el marco de la interculturalidad epistemológica (p. 9).

El nombre sintetiza el encuentro entre saberes andinos y la tradición pedagógica occidental, simbolizando un espacio donde

distintas culturas dialogan y comparten conocimiento. En 2025 se encuentra en proceso de edición el segundo número de la revista.

7. Actividades relevantes

a) Ambientes de la SOCCED

La SOCCED fue fundada por estudiantes interesados en promover actividades académicas e investigativas, y desde sus inicios gestionó un espacio adecuado para su funcionamiento. Durante los años 2000 pasó por varios ambientes hasta que, en 2013, se estableció en un espacio contiguo al Instituto de Investigaciones “Juan Araos Uzqueda”, donde continúa desarrollando sus actividades y brindando apoyo a los estudiantes de la carrera.

a) Participación en la Feria Departamental de Sociedades Científicas

- En 2016 participó por primera vez con un proyecto educativo.
- En 2023 presentó “Estrategias psicomotrices orientadas a fortalecer la lectura en niños con autismo”, reconocido entre los seis mejores proyectos.

b) Proyectos presentados en la FEXCO

- En 2021 presentó “Aprendizaje digital, enfrentando la nueva era de la educación durante la pandemia COVID-19”.
- En 2023 presentó “Los beneficios de pensar e impulsar la educación STEAM en Cochabamba”.
- En 2025 presentó “Estrategias socioafectivas a través de la dactilopintura para el bienestar infantil”.

8. Desafíos de la SOCCED

A lo largo de su trayectoria, la SOCCED ha identificado desafíos que permiten fortalecer su misión académica, formativa e investigadora.

Estos retos, basados en experiencias previas y metas futuras, buscan revitalizar la institución, ampliar su visibilidad y asegurar que su aporte responda a las necesidades del ámbito educativo, social y profesional.

a) Fortalecimiento de la investigación estudiantil

- Impulsar la ciencia abierta y publicar investigaciones en acceso abierto.
- Crear un repositorio institucional de trabajos estudiantiles.
- Promover líneas de investigación interdisciplinarias vinculadas a problemáticas locales.

b) Innovación en la formación académica

- Implementar programas de mentoría entre estudiantes.
- Fomentar el análisis de situaciones complejas para enfrentar desafíos reales.
- Crear una revista interactiva que difunda los mejores trabajos estudiantiles.

c) Mayor visibilidad y vinculación institucional

- Establecer alianzas con otras sociedades científicas para actividades conjuntas.

d) Interacción con la comunidad y responsabilidad social

- Desarrollar proyectos de investigación con impacto social.
- Iniciar proyectos de ciencia ciudadana en colaboración con instituciones educativas.

e) Desarrollo institucional y sostenibilidad

- Gestionar financiamiento para proyectos estudiantiles.
- Formalizar la estructura administrativa para asegurar continuidad y eficiencia.

Bibliografía

Recuperado el 16 de Noviembre de 2025, de UMSS- Portal de Revistas Científicas: <https://revistas.umss.edu.bo/>

SOCCED, E. O. (2016). TÍTULO PRIMERO DISPOSICIONES GENERALES., (pág. 1). Cochabamba.

Chaski Pedagógico, 2024. Presentación, file:///C:/Users/HP/Documents/1.%201.%20OFICINA/CIISE/Of.%20Libros%20digitales/REVISTA%20CHASKI%20PEDAGOGICO%201.pdf

Impreso en
Tinta Plana Ediciones
Teléfono: 63841038
Cochabamba-Bolivia
2025

SAIH



COORDINADORES

Maribel Almonte P.
Marcela Belen Rojas S.
Guido C. Machaca B.