



KIPUS CIENTÍFICOS

Entrelazando Ciencia

REVISTA ACADÉMICA DE SOCIEDADES
CIENTÍFICAS ESTUDIANTILES DE HUMANIDADES

6 Año 2025
N° 6

Coordinación:

Laura Trujillo, Alejandra Fernandez, Tamara Bascope,
Sara Acosta, Alejandra Bustillo, Abner Lunario
Fabricio Chavez, Maria Colque



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

Kipus Científicus N° 6
Revista Académica de las Sociedades Científicas
de Estudiantes

Violencias en Bolivia: Análisis y reflexiones
desde las humanidades

Coordinación:

Laura Trujillo
Alejandra Fernandez
Tamara Bascope
Sara Acosta
Alejandra Bustillo
Abner Lunario
Fabricio Chavez
Maria Colque

Kipus Científicos, Revista Académica de las Sociedades Científicas de Estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS.

N° 6, 2025

© Sociedades Científicas de Estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Plaza Sucre Campus Central

Teléfono: 4543013

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

Decano

J. Gunnar Zapata Zurita

Directora Académica

Paola T. Valdez Rojas

Director del Instituto de Investigaciones

Evangelio Muñoz Cardozo

Equipo de gestión y edición:

Laura Trujillo Tapia y Maria Alejandra Fernandez Mamani

Coordinación:

Laura Trujillo Tapia, Maria Alejandra Fernandez Mamani, Tamara Bascope Bozo, Sara Acosta Fernandez, Alejandra Bustillo Sanchez, Abner Lunario Gonzales, Fabricio Chavez Quispe y María Carla Colque Terrazas.

Comité revisor:

Julieta Zurita, Omar I. Gutiérrez, Rocío Zabaleta, Lorgio Panozo, José Aguilar, Lourdes Saavedra, Favio Sandoval, Miguel Ramirez, Thamer Prieto, Christian La Torre, Victor Arrázola, Virginia Jaldín, Silvia Rivera, Ivonne Nogales, Rosario Gonzales, Sandra Carretero, Andrea Sotomayor, Jimmy Delgado, Adalino Delgado, Evangelio Muñoz, Franz Callizaya y Marco Alcalá.

Primera edición, 2025

Depósito Legal: 2-3-434-2021

ISSN: 3079-1863

Diseño de la tapa y contratapa:

Alessandra Valeria Estrada Avilés y Eduardo Lizandro Plata

Se autoriza la reproducción parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, siempre que se cite rigurosamente la fuente y sea sin fines de lucro.

Las opiniones y posturas de esta publicación son de absoluta responsabilidad de los autores y no necesariamente representa la postura de la Revista Kipus Científicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Contenido

Raciolingüismo en adultos mayores aymara-hablantes migrantes del distrito Leque, provincia Tapacarí en la ciudad de Cochabamba <i>Ninoska Mamani Condori</i>	7
---	---

La violencia psicológica ejercida por mujeres contra hombres en noticieros bolivianos se muestra entre la burla y la invisibilización <i>Mayely Montecinos Cortez</i>	27
--	----

Normalización de la violencia en contenidos de redes sociales y noticieros del departamento de Cochabamba: Un análisis de 2022-2025 <i>Jessica Fernanda Cáceres Aguilar y Greiss Centellas Condori</i>	41
---	----

Tú eres eso: Efectos del insulto en la construcción imaginaria del yo de creadores de contenido bolivianos <i>Lineth Sara Acosta Fernandez y Alejandra Karen Gutiérrez Campero</i>	61
---	----

Responsabilidad subjetiva en algunas mujeres que permanecieron en relaciones amorosas violentas en la ciudad de Cochabamba <i>Paola Andrea Chuquichambi Sajama y Erlinda Soto Vasquez</i>	77
--	----

Un acercamiento al trabajo del psicólogo clínico en el abordaje grupal con varones que ejercen violencia <i>Maria Alejandra Fernandez Mamani</i>	95
---	----

Análisis de la violencia bajo presión en las finales del voleibol femenino Sub-17 en Cochabamba, 2025: Un estudio de caso <i>Ginelda Verónica Campos Mérida y Román Gabriel Orozco Vargas</i>	113
--	-----

de la OTB Llallagua de la ciudad de Cochabamba, gestión 2025 <i>Jennifer Moya Yavi</i>	129
La reconstrucción del ser tras la agresión sexual <i>Maya Plata Vilca</i>	149
Más allá de los números: Consecuencias del estupro en la vida de los adolescentes <i>Laura Angelica Marca Huanca y Nayely Choquecallata Sanizo</i>	167
Violencia simbólica en la educación: Exclusión y discriminación en una Unidad Educativa de Quillacollo <i>Yoselin Milena Montoya Lopez</i>	183
Discriminación cultural y su incidencia en el proceso de formación profesional de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación en la FHCE <i>Zeyla Torrez Mujica</i>	201
Estrategias de resistencia ante la violencia cultural: Análisis de las experiencias de estudiantes rurales en la Carrera de Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario de la UMSS <i>Jose Luis Espinoza Ala</i>	215

Presentación

Con profunda satisfacción intelectual y compromiso institucional, presentamos a la comunidad académica y lectora el sexto número de *Kipus Científicus*. Esta edición reúne trece investigaciones elaboradas por estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), bajo el eje temático “Violencias en Bolivia: Análisis y reflexiones desde las humanidades”. Este volumen es fruto del esfuerzo sostenido de las Sociedades Científicas Estudiantiles, consolidándose como un espacio vital donde los jóvenes investigadores no solo observan la realidad, sino que la interpelan críticamente, desentrañando las múltiples formas en que la violencia atraviesa el tejido social, subjetivo e institucional de nuestro tiempo.

El recorrido por estas páginas inicia con una mirada a las exclusiones estructurales en el ámbito urbano. El primer artículo explora el raciolingüismo que enfrentan los adultos mayores aymara-hablantes en Cochabamba, evidenciando cómo la hegemonía del castellano impone barreras emocionales, ante las cuales la lengua originaria persiste como núcleo de resistencia identitaria. Dialogando con esta violencia simbólica, pero desde la esfera mediática, la segunda investigación analiza la cobertura noticiosa de la violencia psicológica ejercida por mujeres hacia hombres, revelando patrones de invisibilización y burla que deslegitiman a las víctimas masculinas. En esa misma línea de análisis comunicacional, el tercer trabajo examina la violencia audiovisual en plataformas digitales locales, concluyendo que la exposición reiterada a estos contenidos genera una desensibilización que normaliza la agresión en la percepción del espectador.

Profundizando en el impacto de lo digital en la subjetividad, el cuarto artículo aborda, desde una perspectiva psicoanalítica, los efectos del insulto en creadores de contenido de TikTok, mostrando cómo la agresión verbal ataca el cuerpo y desestabiliza la consistencia del yo. Este enfoque clínico continúa en el quinto estudio, que indaga la permanencia de mujeres en relaciones violentas, planteando que este vínculo no solo responde al miedo, sino a una posición subjetiva sostenida por un goce paradójico. Complementando la visión clínica, el sexto trabajo analiza la labor del psicólogo en grupos de varones que ejercen violencia, destacando el uso de herramientas éticas y psicoanalíticas para intervenir en la dinámica grupal sin perder de vista la responsabilidad subjetiva.

Ampliando el espectro hacia otros escenarios de interacción, la séptima investigación cuantifica las manifestaciones de violencia en el voleibol femenino juvenil, demostrando que, pese a ser un deporte sin contacto físico, la agresión verbal prevalece tanto entre jugadoras como desde el público. Retomando el ámbito tecnológico, pero en un grupo etario diferente, el octavo artículo investiga la violencia digital en adultos de mediana edad, revelando una alta incidencia de estafas y un desconocimiento de los canales de denuncia que subraya su vulnerabilidad tecnológica.

El análisis se extiende también hacia las violencias que impactan en la infancia y la adolescencia. El noveno estudio describe, a través de una etnografía en un centro especializado, los procesos de recuperación de menores víctimas de violencia sexual, evidenciando que la sanación no es lineal y se apoya en la creatividad para resignificar el trauma. Seguidamente, el décimo artículo examina las consecuencias multidimensionales del estupro en adolescentes, identificando cómo la manipulación emocional genera dependencia y deserción escolar, exigiendo estrategias integrales de acompañamiento.

Finalmente, la revista cierra con un bloque dedicado al ámbito educativo. El undécimo trabajo analiza la violencia simbólica en una unidad educativa de Quillacollo, mostrando cómo la exclusión y los apodos se naturalizan en el entorno escolar, a menudo minimizados por los docentes. Esta mirada crítica se traslada a la educación superior en el duodécimo artículo, que explora la discriminación cultural en la formación universitaria, donde las burlas hacia el lenguaje y el origen constituyen barreras para el desarrollo profesional. Sin embargo, frente a este panorama adverso, el décimo tercer y último estudio destaca la agencia de los estudiantes: al abordar la violencia cultural hacia estudiantes rurales en la carrera de Educación Parvularia, revela cómo emergen estrategias de resistencia activa que reafirman su identidad y garantizan su permanencia académica.

Invitamos a recorrer estas investigaciones con espíritu crítico y abierto. Cada artículo aquí presentado no solo diagnostica una problemática, sino que representa la voz de una nueva generación de humanistas comprometidos con construir horizontes más justos y libres de violencia.

Coordinadores

Raciolingüismo en adultos mayores aymara-hablantes migrantes del distrito Leque, provincia Tapacaré en la ciudad de Cochabamba

Ninoska Mamani Condori¹

Recibido: 28 de agosto de 2025. Aprobado: 13 de octubre de 2025.

Resumen

Este estudio, analiza el raciolingüismo que enfrentan los adultos mayores aymara-hablantes migrantes del distrito Leque, provincia Tapacaré, en la ciudad de Cochabamba. La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, método etnográfico con enfoque cualitativo, empleando entrevistas semiestructuradas a cinco adultos mayores con el fin de explorar sus percepciones, experiencias y emociones frente a la exclusión lingüística. Los resultados muestran que el aymara es la lengua de origen y principal medio de comunicación de los adultos mayores aymara-hablantes, mientras que el castellano fue aprendido de manera tardía y limitada, lo que les genera barreras de interacción en hospitales, bancos, iglesias y reuniones vecinales de su OTB. Esta situación provoca sentimientos de tristeza, miedo, frustración, vergüenza y pérdida de autoestima, afectando la participación social, la autonomía y el bienestar emocional de los entrevistados. A pesar de estas dificultades, estas personas muestran un fuerte apego al aymara como elemento central de su identidad cultural y continúan participando en la vida comunitaria y espiritual, lo que refleja un proceso de resistencia frente a la hegemonía del castellano. Asimismo, se evidencia un vacío en la implementación efectiva de políticas lingüísticas amigables que garanticen atención en las lenguas originarias, lo que subraya la necesidad de estrategias que promuevan la inclusión y equidad lingüística en contextos urbanos.

Palabras clave: migración, exclusión lingüística, derechos lingüísticos, adultos aymara-hablantes

1 Estudiante de la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la UMSS y presidente de la SOCIEL.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0501-9958>

Correo: mamanininoska8@gmail.com

Introducción

Este estudio, se centra en el raciolingüismo que experimentan los adultos mayores aymara hablantes migrantes del distrito Leque, provincia Tapacarí en la ciudad de Cochabamba. ¿Debe una persona sentirse excluida sólo por hablar su lengua materna en su propio país incluso cuando La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) establece lo siguiente:

Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país (Artículo 1).

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco (Artículo 6, párrafo 1).

Esto implica que el aymara, al igual que las demás lenguas originarias, debería gozar del mismo estatus y valor que el castellano en los espacios públicos, educativos y administrativos. Así mismo, de acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda 2024, Bolivia cuenta con 11.365.333 habitantes, de los cuales 4.302.484 personas (38,7%) se autoidentifican como pertenecientes a una nación, pueblo indígena originario campesino o afroboliviano. En este contexto, la nación quechua es la más numerosa, con 1.646.811 personas, seguida por la aymara con 1.595.045 personas; mientras que el guaraní registra 103.712 personas (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2024).

En este contexto, la provincia Tapacarí se encuentra al noroeste del departamento de Cochabamba, colindando con el departamento de La Paz. Se caracteriza por su diversidad lingüística, ya que en sus comunidades conviven hablantes de aymara y quechua en distintos grados de dominio. En el distrito Leque predomina el uso del aymara como lengua principal de comunicación familiar y

comunitaria, mientras que, en otras zonas cercanas, como Challa, Challa Grande, Confital, entre otras comunidades, es más frecuente el quechua. Esta coexistencia lingüística genera un bilingüismo funcional que se manifiesta especialmente en espacios de interacción social, como ferias, reuniones comunales y actividades festivas.

Sin embargo, cuando los habitantes del distrito Leque migran hacia la ciudad de Cochabamba, esta convivencia lingüística se ve interrumpida. En el contexto urbano predomina el castellano como lengua de interacción pública, relegando el uso del aymara a los espacios domésticos. Como indica Mosquera (2023), en contextos urbanos las interacciones comunicativas pueden convertirse en escenarios de discriminación lingüística, donde el uso de lenguas indígenas en dominios públicos (como bancos y hospitales) activa relaciones de poder y genera indiferencia, problemas comunicativos y estrategias de autovaloración por parte de los migrantes. Por ello, el presente estudio se propone responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo afecta la discriminación lingüística a los adultos mayores aymara-hablantes que migran del área rural del distrito Leque, provincia Tapacari, hacia la ciudad de Cochabamba?

Con el fin de responder esta pregunta, el artículo analiza las formas de exclusión lingüística y social que enfrentan estos migrantes, así como las consecuencias educativas y emocionales derivadas de tales experiencias.

El presente estudio aporta al ámbito de la sociolingüística porque visibiliza las experiencias lingüísticas y emocionales de los adultos mayores aymara-hablantes migrantes, un grupo poco explorado en Bolivia. Su importancia radica en que muestra cómo las ideologías lingüísticas y las estructuras sociales urbanas pueden reproducir formas de discriminación hacia los hablantes de lenguas originarias. Asimismo, busca reflexionar sobre la necesidad de políticas lingüísticas más inclusivas y justas, que reconozcan y valoren los derechos lingüísticos de las personas mayores aymara-hablantes.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

Este estudio, se enmarca en un paradigma interpretativo con un método etnográfico de enfoque cualitativo. El nivel de profundidad es descriptivo y

explicativo, y se desarrolla como una investigación de campo de carácter sincrónico. La población de estudio está conformada por cinco adultos mayores migrantes, seleccionados mediante un muestreo intencional, dado que cumplen con los criterios establecidos: ser hablantes de aymara, provenir del distrito Leque y residir actualmente en zonas urbanas de la ciudad de Cochabamba.

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista individual semiestructurada, técnica que, según Mishler (1991), “[...] permite acceder al mundo interpretativo del entrevistado, brindándole voz y presencia dentro del discurso investigativo” (p. 15). El uso de esta técnica permitió obtener información sobre las vivencias de exclusión y resistencia lingüística.

Las entrevistas se realizaron entre el 5 y el 20 de julio de 2025, en los domicilios de los participantes, con previa autorización y con su consentimiento informado. En la mayoría de los casos, se utilizó el aymara como lengua de mediación, con el propósito de facilitar la expresión de ideas y garantizar una comunicación fluida.

Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas en su idioma original (aymara) y traducidas al castellano, con el fin de que los lectores del artículo comprendieran los significados expresados por los participantes. A partir del proceso de revisión y comparación de los relatos, emergieron cuatro categorías de análisis: Contexto lingüístico de los entrevistados, Experiencias de exclusión en espacios urbanos (hospitales, iglesias, bancos y OTBs), Consecuencias emocionales y sociales y Valoración de la lengua aymara.

El análisis de los datos se realizó mediante el Análisis Temático, el cual permitió identificar patrones de significado recurrentes en los discursos de los entrevistados. Este enfoque fue adecuado porque posibilitó organizar y comprender las narrativas en torno a la discriminación lingüística y las estrategias de resistencia empleadas.

Marco conceptual

Comprender el raciolingüismo que viven los adultos mayores aymara-hablantes migrantes del distrito Leque en la ciudad de Cochabamba requiere explorar conceptos claves. En este artículo, se abordan los siguientes conceptos:

¿Qué es el racilingüismo?

El racilingüismo es una forma de discriminación que combina el racismo y la discriminación lingüística. Según Flores y Rosa (2015), el racilingüismo ocurre cuando se considera que una forma de hablar es “inferior” o “incorrecta”, debido a prejuicios sobre la raza o cultura del hablante. Por ejemplo, si una persona habla castellano con acento aymara y por eso recibe burlas o trato desigual, se está aplicando este tipo de discriminación. Este fenómeno no solo afecta la comunicación, sino que también impacta la identidad cultural y la autoestima de los hablantes de lenguas minorizadas.

En este contexto, Ocampo (2023) amplía la definición al señalar que el racilingüismo también se manifiesta en la estigmatización de ciertas variedades lingüísticas, asociándose con grupos racializados y, por ende, con menor prestigio social. Esta perspectiva resalta cómo las ideologías racilingüísticas pueden influir en la percepción y valoración de las lenguas, perpetuando desigualdades y exclusiones.

La normalización del castellano como lengua hegemónica en contextos urbanos como Cochabamba contribuye a la marginalización de lenguas originarias como el aymara. Esta situación refleja una dinámica de exclusión que no solo es lingüística, sino también social, económica y política, afectando profundamente la participación y el bienestar de los hablantes de lenguas minorizadas.

Situación de las lenguas en Bolivia

En Bolivia, las lenguas se distribuyen geográficamente, el quechua y el aymara son predominantes en los Andes occidentales y también tienen presencia en otras regiones. Las lenguas indígenas, incluyendo el chiquitano, guaraní y mojeño, son más comunes en las tierras bajas orientales. Según Instituto Nacional de Estadística las lenguas más habladas son el quechua, el aymara y el guaraní. El aymara tiene gran presencia en zonas del altiplano y en provincias como Tapacari. El aymara tiene gran presencia en zonas del altiplano y en provincias como Tapacari. Sin embargo, en las ciudades, el castellano es la lengua dominante y las lenguas indígenas suelen ser invisibilizadas. Como señala Howard (2007), la migración y el contacto con el castellano en contextos urbanos han debilitado el uso de las lenguas originarias. Esto muestra que, aunque Bolivia es oficialmente plurilingüe, en la práctica las lenguas indígenas siguen estando en desventaja frente al castellano, especialmente en contextos urbanos.

Derechos lingüísticos en Bolivia

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) reconoce la diversidad lingüística como un derecho fundamental, estableciendo que todas las lenguas oficiales tienen el mismo valor y que las instituciones públicas deben garantizar atención en la lengua materna de las personas. Al respecto, el artículo 5 señala que: “Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (párrafo II). Además, la misma Constitución establece que:

El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano. (Artículo 5, párrafo II)

Por su parte, la Ley 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas (2012) exige que los funcionarios públicos aprendan y utilicen una lengua indígena en función de la región donde prestan servicios, con el objetivo de garantizar la inclusión y el acceso equitativo a servicios básicos, como educación, salud y trámites administrativos. No obstante, en la práctica, muchas instituciones urbanas no cumplen estas disposiciones “a pesar de la existencia de marcos legales que protegen los derechos lingüísticos, los hablantes de lenguas indígenas siguen enfrentando barreras para acceder a servicios públicos en su lengua materna” (López y Sichra, 2008, p. 42). Desde una perspectiva crítica, la persistencia del castellano como lengua hegemónica en espacios urbanos refleja que las lenguas originarias continúan siendo invisibilizadas y subvaloradas, contribuyendo a fenómenos de raciolingüismo y exclusión social.

Migración del campo a la ciudad

La migración del campo a la ciudad es un fenómeno que afecta profundamente la vida de las personas, no solo en términos económicos y laborales, sino también en su dimensión sociocultural, lingüística y afectivo. Según Albó (2012): “Muchas familias migran de áreas rurales a las ciudades buscando mejores oportunidades laborales, comercio o educación para sus hijos” (p. 45). Este desplazamiento implica adaptarse a un entorno urbano donde predomina el castellano y donde las lenguas originarias, como el aymara, son minoritarias o invisibilizadas. El cambio de entorno

tiene importantes implicaciones para la lengua materna de los migrantes. Albó (2012) afirma que: “Los migrantes se ven forzados a utilizar menos su lengua materna y, en algunos casos, dejan de transmitirla a las nuevas generaciones” (p. 47). Hornberger (2009) también amplía esta perspectiva señalando que: “La migración a entornos lingüísticamente dominados por otra lengua puede llevar a la pérdida paulatina de la lengua de origen y al debilitamiento de la identidad cultural” (p. 23). Además, la migración expone a los hablantes de lenguas originarias a formas de raciolingüismo y exclusión lingüística, lo que genera barreras de interacción social y limita el acceso a servicios públicos. Desde una perspectiva crítica, la migración no solo implica un cambio geográfico, sino que también afecta la continuidad cultural y lingüística, evidenciando la necesidad de políticas que garanticen la inclusión lingüística y la preservación de la identidad cultural de los adultos mayores aymarablantes.

Exclusión lingüística de personas mayores

¿Cómo ocurre la exclusión lingüística? La exclusión lingüística ocurre cuando las personas no pueden acceder plenamente a servicios o participar en la vida social por no hablar la lengua dominante. Skutnabb-Kangas (2000) afirma que esta exclusión erosiona los derechos humanos y culturales de los pueblos. En el caso de los migrantes aymara-hablantes, esto puede significar no recibir atención en hospitales, no entender documentos oficiales o sentirse ignorados en reuniones. Esto genera tristeza, baja autoestima y pérdida de confianza para expresarse en su lengua.

En Bolivia se han realizado estudios sobre discriminación hacia hablantes de quechua y aymara, sobre todo en el ámbito educativo y universitario (Mosquera Coca, 2023). Estos trabajos muestran que aún persiste la idea de que hablar una lengua indígena es señal de “falta de educación” o “bajo nivel académico”. Sin embargo, hay pocas investigaciones que analicen específicamente la situación de los adultos mayores migrantes aymara-hablantes, por lo que este estudio busca aportar a ese vacío.

Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación evidencian distintas formas en las que los adultos aymara-hablantes migrantes de Leque – Tapacari experimentan el raciolingüismo en la ciudad de Cochabamba. Estos se manifiestan de manera recurrente en espacios institucionales, comunitarios y religiosos, generando sentimientos de exclusión, dependencia y vergüenza.

Contexto lingüístico de los entrevistados

Los cinco entrevistados afirmaron que el aymara es su lengua de origen, adquiriendo desde la infancia y usado principalmente en el hogar. Al respecto, el Entrevistado 1 señaló: “Aymarpini wawatpacha parlasirita, castellano jani intintiña atti” [desde niña siempre hablé aymara, no puedo entender castellano]. De igual manera, el Entrevistado 4 dijo: “wawatpacha, ayamarkpini parlasta” [desde niña siempre hablé aymara].

Así mismo mencionaron que cuando migraron a la ciudad el aprendizaje del castellano fue tardío y limitado. El Entrevistado 5 comentó: “Casi tunka pisqa marata yatpachata, chikata jani completoti” [casi a los 15 años aprendí, pero poco a poco, no completamente].

En algunos casos, solo entienden el castellano, pero no lo hablan. El Entrevistado 3 explicó: “ma tunka marata tunpalla yatta, intintiwa janiw parlasin atti” [de unos diez años aprendí un poco, entiendo, pero no hablo].

Experiencias de exclusión en espacios urbanos

Los adultos mayores aymara-hablantes que migran a la ciudad de Cochabamba suelen establecerse en comunidades donde no existe presencia significativa de hablantes de aymara, como Villa Pagador, Marquina, Alto Buena Vista, Vinto, Calvario, entre otras. En estos contextos enfrentan exclusión en espacios clave de la vida urbana: iglesias, bancos y reuniones vecinales de sus OTBs. La falta de dominio del castellano y la ausencia de atención en aymara limitan su participación, generando frustración, aislamiento y desmotivación. Estas barreras dificultan el acceso a servicios básicos, restringen la participación comunitaria y provocan un quiebre lingüístico, emocional y espiritual.

En hospitales

Las entrevistas muestran que la atención médica representa una de las principales dificultades para los adultos mayores aymarablantes, debido principalmente a la barrera lingüística y a la falta de personal capacitado en aymara. El Entrevistado 2 expresó su frustración: “Janipiniw ati, yakhipalla utharakiwa aymarata. Jani uthipana ukhamaki kutinjirita utaru Janiw ducturanaka qullikikiti, Yaqhipa jani amayuriwa. Awispa ospitalana chukuskapjirita esposompi, janiw

atintijiriki arsusipjinakaru ukarspacha atintiri. Ukata janiw saraña munirikti” [no puedo explicar siempre, hay otros que saben aymara, cuando no hay simplemente nos regresamos porque los doctores no me saben curar; algunos no nos atienden, con mi esposo estamos sentados en el pasillo del hospital; a los que saben hablar castellano ese rato mismo les atienden. Por eso ya no quiero ir al hospital]. Este relato evidencia cómo la falta de personal bilingüe provoca que las personas mayores opten por abandonar la atención médica, generando no solo exclusión lingüística, sino también riesgo para su salud.

El Entrevistado 2 agregó también que a veces deben esperar desde muy temprano, en condiciones difíciles y sin acompañamiento familiar: “Yaqhipa siw 5 de la mañana akankma siriwa, inaya, inamayakiw saririta. aruninakarukiwa atintiri. uka ila utan qunuskapjitita esposompi. Janiw wawaniti, wawña jiwjiwa ukat sufriskta” [otros me dicen: “a las 5 de la mañana vas a venir”, se va, en vano, en vano se va. A los que saben castellano nomás atienden, en esa casa fría con mi esposo sentados esperamos. No tengo hija, mi hija ha muerto, por eso estoy sufriendo]. Este testimonio refleja no solo la exclusión lingüística, sino también la soledad y el sufrimiento físico y emocional.

En el caso del Entrevistado 3, la dependencia de familiares es evidente: “Wawanakña ospitalaru irpiri, ukat docturitari aka usitu sasa amparampi señalasitira ukat qullakiriwa” [mis hijos me llevan al hospital; al doctor le señalo con mi mano la parte que me duele, luego me curan]. La mediación familiar se convierte en un recurso indispensable.

El Entrevistado 4 relató experiencias de incomprensión y maltrato percibido: “Ospitalaru sarasa, aka usutu, akhama p’usukipatatawa nayaja siritwa. Kunat ukhamaki siri, kunats aka ukhama sas jukhampi chimikipayiri. ukat janiw sarañ muniriti. Janiw enfermera, ductor jaliykti, khakuri taykanakaki jaliyta” [voy al hospital, digo que me duele, este ojo está hinchado; y el doctor, por qué es así, me duele, me hace doler más. Por eso no quiero ir. No hago valer a la enfermera ni al doctor; a las que frotan nomás hago valer]. Este testimonio evidencia sentimientos de desconfianza hacia el personal médico y frustración ante la falta de comprensión.

El Entrevistado 5 mencionó que su experiencia en el hospital es limitada: “Janipiniwa Hospitalaru saririkti. May kuti sararaktwa. siritwa: Estoy enfermo, mal este lugar, este lugar mal calambre agarra, diarrea agarajaykanaka awisirita. Ukharkama qulla churiri” [no sé ir al hospital; una vez nomás he ido, sé decir: estoy

enfermo, mal este lugar, este lugar calambre agarra, diarrea agarra. Según eso me da medicina]. Su relato refleja cómo, pese a la dificultad de comunicación, algunos adultos mayores logran transmitir información básica para recibir atención, aunque de manera limitada.

En conjunto, estos relatos muestran que los hospitales pueden convertirse en espacios de exclusión para los adultos mayores aymarablantes. Las barreras lingüísticas no solo dificultan la atención médica, sino que también generan miedo, desconfianza, sufrimiento físico y dependencia familiar, afectando tanto la autonomía como el bienestar emocional de estas personas.

En iglesias

Las limitaciones de comprensión en castellano generan desafíos en la relación espiritual de los adultos mayores aymarablantes. El Entrevistado 1 relató sobre su mamá: “sí va ps. A veces se siente triste por no entender las predicas porque es puro castellano hablan nove, de castellano unas cuantas palabritas entiende. Como perro nomas voy a escuchar no entiendo dice mi mamá, ya tiene miedo ps. A veces no me da ganas de ir me dice. Mayormente quechua hablan ahí capta un poco”. Este relato evidencia cómo la barrera lingüística provoca sentimientos de tristeza y desánimo, pero no impide la asistencia a los servicios religiosos. El Entrevistado 2 expresó: “Janiw intinti, ikiki atipaskitu. Ukat tatituru intintimintu churitay janiw atti sasa mayisirita” [no entiendo la prédica, sueño nomás me da, entonces le pido a Dios que me dé entendimiento]. Refleja la importancia de la fe como motor para la participación espiritual, pese a la incomprensión del castellano. Así mismo, el Entrevistado 3 señaló: “Janiw suma intinti, kunja parlchi, ukasts jutaskatwa, Diosapini taqiru yanapirija, jupa yatistuja” [”No entiendo bien lo que hablaran, pero Dios nomás nos ayuda a todos, él nos sabe], mostrando la confianza en la divinidad como soporte frente a las barreras lingüísticas. De igual manera, el Entrevistado 4 comentó: “No entiendo bien los mensajes, sin entender nomás siempre voy, pero igual quiero ir con todo mi corazón. Avespa mensajiru supaya iki apayaniri, yan aymara intintipana” [por no entender, el satanás me trae sueño], evidenciando que, aunque la falta de comprensión puede generar distracción o desconexión momentánea, la motivación espiritual prevalece. Por consiguiente, el Entrevistado 5 agregó: “Iglesia chikata mensajenaka entintitwa, kutt’ayaña jani atti. Jan intintisa kunas saraskakiritwa” [Algunas cosas del mensaje en la iglesia entiendo, solo que no puedo entender todo, aun así, sigo yendo a la iglesia], lo que refleja una actitud de perseverancia y participación activa a pesar de las limitaciones lingüísticas.

En conjunto, estos testimonios muestran que, pese a la incompreensión del castellano, los adultos mayores aymarablantes continúan asistiendo a la iglesia. Esto evidencia la centralidad de la fe en sus vidas y cómo la comunidad religiosa se convierte en un espacio de pertenencia, resiliencia y conexión espiritual, aun cuando el lenguaje constituye un obstáculo.

En bancos

La mayoría de los adultos mayores aymarablantes realiza trámites en bancos con relativa facilidad, especialmente cuando se trata de cobrar la Renta Dignidad, aunque suelen depender de acompañamiento familiar o de bancos donde los procedimientos son sencillos. El Entrevistado 1 comentó: “Con mi papá voy, él habla los tres idiomas, entonces no tiene dificultad”, evidenciando que la presencia de un familiar multilingüe facilita el acceso al servicio. El Entrevistado 2 explicó: “Amullataki mantikiti, carnet apasinma sapjiriwa, iyaw sas churasta, ukhamallat apsusikwa” [entro calladita, me dicen “dame tu carnet”, ya diciendo se los doy, de esa manera se cobra]. Sin embargo, también señaló: “Yakhipchaqana sikhiriwa, matrimonio papila ukana sikhi, ukachaqana jiwastawa saraña. Jani siktiriakaru saririta” [otros bancos me piden el papel de matrimonio, entonces tengo miedo de ir; a los que no preguntan simplemente voy], mostrando que la complejidad o las exigencias adicionales generan temor. Por otra parte, el Entrevistado 3 resaltó la dependencia familiar: “Wawanakña irpaskiri, jupanaka parliri” [mis hijos me llevan, ellos me lo explican], mientras que el Entrevistado 4 comentó: “Facilaskiwa bancur saraña naya siritwa: un mesawa, dos mesawa khan jista ukat pajaskiriwa ukat ampara ñitijiri” [es fácil cobrar la renta, solo voy, digo de un mes o dos y después me pagan; luego me hacen dejar huella dactilar]. Por su parte, el Entrevistado 5 señaló: “Castellano tunpa yatistwa, ukat bancuna castellanot paslaskirita” [sé un poco de castellano, y cuando voy al banco les hablo en castellano], indicando que el conocimiento limitado del idioma oficial les permite realizar gestiones básicas, aunque con esfuerzo y riesgo de errores.

Estos testimonios evidencian que los adultos mayores aymarablantes pueden llevar a cabo trámites financieros básicos, pero enfrentan barreras ligadas al idioma, la uniformidad de los procedimientos y la necesidad de mediación familiar. La dependencia de otras personas o de bancos con procedimientos simplificados limita su autonomía y refuerza la vulnerabilidad de este grupo en contextos urbanos. Esto subraya la necesidad de implementar medidas que garanticen servicios financieros inclusivos y adaptados a hablantes de lenguas originarias, fortaleciendo su seguridad y participación en la vida económica de la ciudad.

En reuniones vecinales de Organizaciones Territoriales de Base (OTB)

La falta de dominio del castellano limita la participación de los adultos mayores aymarablantes en reuniones vecinales de sus OTBs, aunque con matices según cada experiencia. Entrevistado 2 comentó su experiencia: “Janiw reuñunakari saririkti, allchhinaka saraskiri. Naya payiyasqtwā” [no voy a las reuniones, mis nietas nomás van, yo me pierdo], reflejando cómo la barrera lingüística puede generar exclusión social. De manera similar, Entrevistado 4 expresó: “Naya janiw pariliriki mukiskiritwa. Wirasa mitiskiristi” [yo no hablo nada, me quedo calladita, nunca me puedo meter], mostrando la sensación de no poder participar activamente en los procesos colectivos.

Sin embargo, no todos los adultos mayores se sienten completamente excluidos. El Entrevistado 3 afirmó: “Reuñunarus saraskiritwa, nayat reuñun lurkasti, ficha katuqañakichija, janiw jiwtsarikti” [se ir nomás a la reunión, no voy a hacer yo la reunión, solo es agarrar ficha, no tengo miedo], evidenciando que, aunque no participen plenamente en la organización, sí asisten para cumplir con lo necesario, como registrar su asistencia o recibir información básica. Por su parte, el Entrevistado 5 comentó: “Reuñunana chikata intintirakkwa, chicata janiw intinti. Ukhamaki uñchukjirita” [en la reunión algunas cosas entiendo, pero algunas no, entonces así nomás se mirar], mostrando que, aunque la comprensión sea parcial, su presencia les permite mantenerse vinculados a la vida comunitaria.

En conjunto, estos testimonios reflejan que, si bien la barrera lingüística puede limitar la participación plena, muchos adultos mayores encuentran estrategias para asistir y mantenerse presentes en las actividades vecinales, demostrando resiliencia y deseo de integración en su comunidad.

Consecuencias emocionales y sociales

El miedo, la tristeza y la preocupación son emociones recurrentes entre los adultos mayores aymarablantes. Por ejemplo, el Entrevistado 1 comentó: “A veces mal sentimos cuando no expresamos bien... eso también nos da miedo hablar”, reflejando cómo la dificultad para comunicarse puede generar ansiedad y autocensura. También, el Entrevistado 2 se reprochó a sí misma: “kunataki jani yatpachati saktaya, kunat naya jani atpachati, yaqhipa kuna k’acha parlatsipjija quechua castellano y aymara. Abuelitñapuni ukhama jani yatitariti, abuelitñat jutatapachatti kuna, ukhamaki sintastaja” [porque siempre no puedo aprender, porque no puedo diciendo me digo, otros hablan tres idiomas: quechua, castellano y aymara].

Dicen que mi abuelita siempre no podía hablar de ella, he venido me digo]. Este testimonio evidencia un sentimiento de inferioridad comparativa y la preocupación por no poder desenvolverse plenamente en entornos multilingües. Así mismo, el Entrevistado 4 expresó: “Kunatpi jani yatpachata, ratuki yatjirist sasktaya” [¿por qué siempre no puedo? rápido puedo aprender, me digo], reflejando un sentimiento de frustración combinado con la motivación por superarse. El Entrevistado 3 agregó: “Llakistya, kimsapacha parlasñ munta” [me preocupo, me gustaría hablar las tres lenguas], mostrando su deseo de alcanzar la competencia en quechua, castellano y aymara, para integrarse mejor social y culturalmente. Por otro lado, el Entrevistado 5 señaló: “janiw kuns amaykit” [no siento nada], evidenciando que no todos perciben estas dificultades de manera negativa, y que las experiencias emocionales pueden variar según el contexto personal y social.

Estas emociones se reflejan también en comportamientos de aislamiento. Al respecto, el Entrevistado 1 explicó: “Mi mamá es cerrado aymara, a veces tiene miedo de salir a las calles... en el mercado no puede comprar sola, nosotros sus hijos acompañamos”. Sin embargo, no todas las percepciones son negativas; algunos adultos mayores muestran experiencias positivas en su entorno social. El Entrevistado 5 afirmó: “janiw burlasirikit cochabamba jakenakay aymara parlatña” [la gente de Cochabamba no se burla de mí por hablar aymara], e incluso agregó: “quiero aprender aymara, necesario aprender tres idiomas sasa sipjiri” [me dicen que quieren aprender aymara, que es necesario aprender tres idiomas]. En conjunto, estos testimonios evidencian que, aunque predominan emociones de miedo, tristeza y preocupación debido a las barreras lingüísticas, también existen experiencias que fomentan la autoestima, la motivación para aprender y mantener la lengua aymara, y la percepción positiva de la propia identidad cultural.

Valoración de la lengua aymara

Los entrevistados reconocen al aymara como un componente esencial de su identidad cultural. Entrevistado 1 destacó la importancia del multilingüismo: “Mejor sería los tres idiomas: quechua, aymara y castellano”, mostrando su deseo de poder comunicarse plenamente en distintos contextos. De manera similar, el Entrevistado 4 expresó: “Walispaya, camñamaki parljapjaspaxa” [sería bueno que podamos hablar como en el campo], evidenciando el valor de mantener la lengua en contextos cotidianos y comunitarios. El Entrevistado 2 también manifestó su deseo de preservar y comprender su lengua materna: “aymar kamakispas saktaya jan intintña atisanja” [aunque todos sean aymaras, digo, porque no entiendo el castellano].

Cuando se les preguntó sobre qué deberían hacer las instituciones y la sociedad para valorizar el idioma aymara, los entrevistados coincidieron en la importancia de garantizar espacios donde se pueda hablar la lengua sin barreras. El Entrevistado 2 reafirmó: “aymar kamakispas saktaya jan intintña atisanja” [aunque todos sean aymaras, digo, porque no entiendo], mientras que el Entrevistado 4 indicó: “Walispaya, camñamaki parljapjaspaxa” [bien puede ser como en el campo, nomás ya podemos hablar].

Respecto al uso de la lengua en la ciudad, los adultos mayores señalaron que mantienen el aymara en su vida cotidiana con familiares y personas de su comunidad. Entrevistado 2 comentó: “allchhillanakampi parlasirita, ukat kitinakati aymar palasipki ukanakampi” [hablo con mis nietos, también con los que saben aymara], mientras que el Entrevistado 3 explicó: “wawanakñampi parlasirita ukat ayamar yatitir visinunakampi” [con mis hijos hablo aymara y también con mis vecinos que hablan aymara]. Entrevistado 4 amplió esta idea: “Wawanakampi, alchhinakampi, pañanakampi, camput sarjirinakampi aymarata parlasipjirita” [con mis hijos, con mis nietos, con paseñas y con los que se van del campo a la ciudad se hablar en aymara].

Estos testimonios reflejan que los adultos mayores valoran el aymara como parte de su identidad y como un medio para comunicarse, transmitir conocimientos y fortalecer los lazos comunitarios en la ciudad. Su práctica activa del aymara demuestra resiliencia cultural y un compromiso por mantener viva la lengua en diversos contextos.

Discusión

Exclusión lingüística en espacios urbanos

Los testimonios evidencian que los adultos mayores aymarablantes enfrentan barreras comunicativas en instituciones como hospitales, bancos e iglesias, lo que limita su autonomía y participación en la vida social y comunitaria. Esto confirma lo planteado por Skutnabb-Kangas (2000), quien afirma que la exclusión lingüística erosiona los derechos humanos y culturales de los pueblos, generando desigualdad y marginación. El caso del Entrevistado 2 relató: “Janipiniw ati, yakhipalla utharakiwa aymarata. Jani uthipana ukhamaki kutinjirita utaru” (no puedo explicar siempre, cuando no hay alguien que sepa aymara simplemente nos regresamos porque los doctores no nos curan), ejemplifica cómo la falta de servicios en lengua originaria conduce al abandono de la atención médica, vulnerando el derecho a la salud. De

manera similar, otros entrevistados señalaron que dependen de familiares para realizar trámites bancarios o para participar en reuniones y ceremonias religiosas, evidenciando que la barrera lingüística restringe su acceso a servicios básicos y su integración social. Estos hallazgos subrayan la necesidad de garantizar el cumplimiento de las políticas públicas que garanticen atención multilingüe, reconociendo la lengua aymara como un derecho cultural y un medio indispensable para el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

Manifestaciones del raciolingüismo en la vida diaria

La discriminación hacia quienes hablan aymara en la ciudad se articula tanto por la lengua como por prejuicios raciales, de acuerdo con Flores y Rosa (2015), quienes definen el raciolingüismo como la desvalorización de formas de habla asociadas a identidades racializadas. Los relatos de los entrevistados muestran cómo esta discriminación impacta en su vida cotidiana. Entrevistado 1 afirmó que, cuando habla aymara en la calle, “la gente te mira ps y te pones nerviosidad”, lo que evidencia un estigma ligado tanto a la lengua como a la condición étnica. Este tipo de situaciones genera ansiedad y limita la participación social, pues los adultos mayores se sienten observados y juzgados. De manera similar, el comentario del Entrevistado 4: “Naya janiw parliriki mukiskiritwa. Wirasa mitiskiristi” (yo no hablo nada, me quedo calladita, nunca me puedo meter) revela cómo la discriminación interiorizada conduce al silencio y la autoexclusión, reforzando la marginalización lingüística y social. Estos testimonios muestran que el raciolingüismo no solo limita la comunicación, sino que también afecta la autoestima, la confianza y la participación activa de los adultos mayores aymarablantes, reforzando barreras que dificultan su inclusión plena en la ciudad.

Consecuencias emocionales y pérdida de autoestima

La experiencia migratoria de los adultos mayores aymarablantes evidencia un impacto emocional significativo, caracterizado por sentimientos de tristeza, miedo y vergüenza ante la dificultad de comunicarse en castellano. Esto concuerda con Hornberger (2009), quien señala que la migración a contextos urbanos debilita la práctica de las lenguas indígenas y puede afectar la identidad cultural de los hablantes. Entrevistado 2 se reprocha a sí misma: “kunataki jani yatpachati saktaya” (porque siempre no puedo aprender, me digo), lo que refleja una interiorización del déficit lingüístico y una sensación de incapacidad frente a la nueva realidad urbana. Este sentimiento de frustración se combina con el temor de ser incomprendida o

discriminada, limitando su participación en espacios comunitarios, sociales y administrativos. Estos hallazgos sugieren que el raciolingüismo no solo restringe la interacción social, sino que también tiene consecuencias sobre la salud emocional y el sentido de pertenencia de los adultos mayores migrantes, reforzando la necesidad de políticas y prácticas inclusivas que reconozcan y valoren la lengua aymara en contextos urbanos.

Aportes y vacíos de investigación

Los resultados obtenidos coinciden con los planteamientos de Mosquera (2023) respecto a la discriminación lingüística hacia hablantes de lenguas indígenas en contextos urbanos, donde el uso de la lengua materna activa relaciones de poder, indiferencia y rupturas comunicativas, así como estrategias de autovaloración por parte de los hablantes. No obstante, el presente estudio aporta un enfoque novedoso al centrarse en los adultos mayores migrantes aymarablantes, un grupo poco abordado en la investigación. La evidencia recopilada muestra que esta población es especialmente vulnerable debido a la convergencia de múltiples factores: la edad, la migración a contextos urbanos y el uso de una lengua minorizada, lo que incrementa su exposición a la exclusión social, la marginación y la interiorización de estigmas lingüísticos.

En este sentido, se reafirma la necesidad de implementar políticas públicas que garanticen el acceso a servicios en lenguas originarias, en concordancia con lo establecido en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) y en la Ley 269 (2012), que reconocen el derecho a la educación, la salud y la participación en la lengua materna. Sin embargo, los hallazgos de la presente investigación evidencian que estas disposiciones legales aún no se cumplen plenamente en la práctica, poniendo de manifiesto la brecha existente entre el marco normativo y la realidad cotidiana de los adultos mayores aymarablantes migrantes.

Además, se identifica un vacío en la investigación: la escasa atención académica hacia esta población específica. A diferencia de otros grupos, los adultos mayores migrantes aymara hablantes no han sido suficientemente estudiados en relación con su experiencia de discriminación lingüística, sus estrategias de adaptación y su rol en la transmisión intergeneracional de la lengua. Prestar mayor atención a este grupo no solo permitiría visibilizar sus problemáticas y necesidades, sino también contribuiría a la preservación cultural y lingüística de la comunidad aymara en su conjunto.

Conclusiones

El estudio, se realizó bajo un enfoque cualitativo e interpretativo, mediante entrevistas semiestructuradas a cinco adultos mayores aymara-hablantes migrantes, permitiendo explorar sus experiencias y percepciones frente a la discriminación lingüística. Por ello, los resultados de esta investigación muestran que los entrevistados enfrentan la exclusión lingüística, el cual se manifiesta en distintos espacios urbanos, como en el ámbito institucional, social y emocional.

En el ámbito institucional, los testimonios muestran que los hospitales se convierten en espacios de exclusión y sufrimiento, ya que la imposibilidad de comunicarse efectivamente con el personal médico provoca miedo, desconfianza, dependencia familiar y riesgos para la salud. Asimismo, aunque las iglesias representan espacios de pertenencia y resiliencia espiritual, la incomprensión del castellano genera tristeza y desconexión momentánea, evidenciando que la barrera lingüística afecta incluso la dimensión emocional y espiritual de los adultos mayores. En bancos y servicios financieros, pese a que se observan procesos de adaptación, la mediación familiar y la simplificación de procedimientos son indispensables para garantizar el acceso, lo que limita la autonomía y refuerza su vulnerabilidad en entornos urbanos.

Las reuniones vecinales de sus OTBs reflejan otra dimensión de exclusión: la barrera lingüística restringe la participación activa, generando sentimientos de aislamiento y desventaja social. Sin embargo, algunos adultos mayores logran asistir y mantenerse presentes, aunque de manera limitada, demostrando estrategias de adaptación, perseverancia y deseo de integración. Estas experiencias ponen de manifiesto que la discriminación lingüística no solo afecta la interacción social, sino también la percepción de autoeficacia, la autoestima y la motivación para participar en la vida comunitaria.

A nivel emocional, se evidencia que el raciolingüismo genera miedo, tristeza, frustración y preocupación por no poder comunicarse adecuadamente en castellano, lo que se traduce en comportamientos de autocensura y dependencia. No obstante, también se observan experiencias positivas: algunos adultos mayores mantienen una percepción favorable de su identidad cultural, sienten orgullo por su lengua materna y muestran interés en preservar y aprender tanto el aymara como otros idiomas. Esto evidencia un fuerte vínculo con su cultura, resiliencia frente a la exclusión y un compromiso activo por mantener viva la lengua aymara en contextos urbanos.

Las experiencias de los entrevistados muestran que, aunque la exclusión es un obstáculo persistente. Los adultos mayores muestran resiliencia frente a la exclusión: el uso activo del aymara, junto con el apoyo familiar y comunitario y la fe, constituye un recurso fundamental para enfrentar las barreras y mantener su identidad cultural.

Por último, se recomienda implementar políticas públicas inclusivas y programas de fortalecimiento del castellano como L2, enfocados en los espacios donde residen estos migrantes, como OTBs y otras instituciones en sus nuevos contextos de vida. Esta atención directa a la enseñanza del castellano constituiría una respuesta sostenible y efectiva, promoviendo un bilingüismo de mantenimiento que permita a los adultos mayores integrarse plenamente en la vida urbana sin perder su lengua materna. Respetar y fortalecer el aymara no solo contribuye a la justicia lingüística, sino también al bienestar social y emocional de este grupo vulnerable, asegurando que puedan ejercer sus derechos y mantener viva su cultura en la ciudad.

Referencias bibliográficas

- Albó, X. (2012). *Pueblos indígenas en la Bolivia del siglo XXI*. Fundación PIEB.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197–211. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005491>
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes*. Instituto Francés de Estudios Andinos. Instituto de Estudios Peruanos.

- Instituto Nacional de Estadística. (2024, 24 de agosto). *Censo 2024: El 38,7% de los bolivianos se autoidentifica como indígena*. El Deber. https://eldeber.com.bo/pais/censo-2024-el-387-de-los-bolivianos-se-autoidentifica-como-indigena_528151
- Ley 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas. (2012). *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. <https://www.lexivox.org/norms/BO-L-269.pdf>
- López, L. E., & Sichra, I. (2008). Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America: Multiple movements and many roads. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 295–309). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_154
- Mishler, E. G. (1991). *Research interviewing: Context and narrative*. Harvard University Press.
- Mosquera, M. (2022). *Ideologías raciolingüísticas sobre los roles de género en la administración de justicia indígena* (Proyecto Postulación IIHCE).
- Mosquera Coca, M. (2023). *El lenguaje de la discriminación: Discursos de migrantes quechuas en el contexto de la pandemia*. Subversiones, 6, 54-67. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Ocampo, J. (2023). Raciolingüística y transracialización: Dos atributos críticos en la educación intercultural. *Revista Logos*, 14(1), 1–15. Recuperado de https://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0014/08_Ocampo.pdf
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights* Lawrence Erlbaum Associates.

La violencia psicológica ejercida por mujeres contra hombres en noticieros bolivianos se muestra entre la burla y la invisibilización

Mayely Montecinos Cortez¹

Recibido: 18 de agosto de 2025. Aprobado: 6 de octubre de 2025.

Resumen

El estudio analiza cómo los noticieros bolivianos Red Uno y Unitel (2023–2025) representaron la violencia psicológica ejercida por mujeres hacia hombres, identificando encuadres mediáticos y recursos narrativos empleados. A través de un enfoque mixto, se examinaron notas televisivas mediante análisis de contenido y framing. Los resultados muestran que predominan la invisibilización y la burla frente a la denuncia, con prácticas como la omisión de testimonios masculinos, el uso de lenguaje burlón y la minimización del hecho. Estos encuadres reproducen estereotipos de género que deslegitiman a los hombres como víctimas, reforzando mandatos de masculinidad hegemónica. El impacto simbólico más relevante fue la falta de credibilidad hacia sus denuncias, lo que desincentiva la visibilización del problema. Se concluye que los medios requieren un tratamiento más inclusivo y responsable para garantizar una representación equitativa de la violencia psicológica sin sesgos de género.

Palabras clave: masculinidad hegemónica, framing/encuadre mediático, invisibilización, estereotipos de género, víctimas masculinas

Introducción

La violencia psicológica ejercida por mujeres contra hombres en Bolivia ha sido históricamente invisibilizada por medios e instituciones, debido a estereotipos

1 Estudiante de 9no. semestre de la Carrera de Comunicación Social de la UMSS y presidente de la SOCIECS.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4757-1617>

Correo: maye54283@gmail.com

de género que asocian a los hombres con fuerza y dominio, dificultando que se reconozcan como víctimas. En algunas regiones se registran hasta tres denuncias diarias de varones por violencia familiar, muchas de las cuales no prosperan por estigma y falta de credibilidad (El País Bolivia, 2022). Rubín de Celis, psicólogo especializado en género, señala que “la recuperación de las víctimas y las medidas socio-terapéuticas a los agresores son insuficientes, lo que refuerza barreras para que los hombres denuncien” (El País Bolivia, 2019, s.p.).

Los medios juegan un rol clave en la construcción social de la violencia de género. La teoría del framing indica que la forma en que se presentan los hechos condiciona su interpretación: un mismo suceso puede presentarse como un problema estructural o como algo anecdótico, dependiendo del encuadre mediático utilizado (Pröll & Magin, 2022). Por otro lado, estudios internacionales muestran que los hombres víctimas enfrentan minimización, estigmatización y falta de reconocimiento institucional, lo que aumenta su invisibilidad (Gillespie et al., 2024).

Este estudio analiza la cobertura de los noticieros bolivianos Red Uno y Unitel entre 2023 y 2025, identificando si los casos de violencia psicológica femenina hacia hombres se representaron mediante denuncia, burla o invisibilización, así como los recursos narrativos y visuales empleados. La investigación busca evidenciar cómo los encuadres mediáticos influyen en la legitimidad de las víctimas masculinas y visibilizar una dimensión poco explorada de la violencia de género en Bolivia, promoviendo un debate más inclusivo y responsable sobre comunicación y género. La pregunta central que guía este estudio es: ¿cómo representaron Red Uno y Unitel a las mujeres que ejercieron violencia psicológica contra hombres, y qué encuadre predominó?

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

El presente estudio adopta un enfoque metodológico mixto, combinando herramientas cualitativas y cuantitativas para analizar cómo los noticieros bolivianos Red Uno y Unitel representaron, entre 2023 y 2025, los casos en que mujeres ejercieron violencia psicológica contra hombres. Desde lo cualitativo, se aplicó análisis de contenido y de encuadres mediáticos (framing), permitiendo examinar discursos, imágenes y sonidos presentes en las notas informativas. Se construyó un

corpus con reportajes televisivos del periodo mencionado, recopilados de plataformas oficiales y grabaciones propias. Éstos fueron transcritos y organizados en una base de datos cualitativa.

El análisis se realizó en dos fases: primero, se identificaron patrones narrativos y estereotipos; luego, se clasificaron los enfoques predominantes denuncia, burla o invisibilización según el encuadre utilizado. Desde lo cuantitativo, se diseñó una matriz de codificación para registrar variables como frecuencia, duración de las notas, uso de testimonios, género del presentador y recursos audiovisuales. Estos datos se sistematizaron para obtener tendencias que respaldaran los hallazgos cualitativos.

Se aplicó triangulación de datos para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, combinando diferentes métodos de análisis y fuentes de información. Se cuidaron especialmente los criterios éticos, trabajando únicamente con material de acceso público y evitando cualquier riesgo de revictimización. Este enfoque mixto, que integró análisis cuantitativo y cualitativo, permitió obtener una comprensión más amplia y profunda del tratamiento mediático de la violencia psicológica ejercida por mujeres hacia hombres, identificando tanto los patrones en la cobertura como las implicaciones simbólicas y sociales de dichas representaciones.

Marco conceptual

Este marco conceptual reúne las nociones clave para analizar cómo los noticieros bolivianos representan a las mujeres que ejercen violencia psicológica contra los hombres. Se abordan cuatro ejes, la definición de violencia psicológica, la construcción cultural de la masculinidad y su impacto en la invisibilización del sufrimiento masculino, la teoría del encuadre mediático (framing) y sus efectos sociales. Estos conceptos permiten comprender cómo los medios seleccionan, interpretan y comunican estos casos, y cómo ello influye en la percepción pública, los estigmas y la legitimidad de las denuncias masculinas.

¿Qué es la violencia psicológica?

La violencia psicológica es una forma de maltrato no físico que daña el bienestar emocional de la víctima. Incluye comportamientos como la humillación, el

control, las amenazas, el aislamiento, la desvalorización constante y la manipulación afectiva (OMS, 2012). Según la Ley N.º 348 de Bolivia, la violencia psicológica es toda conducta que busca “desvalorizar, perturbar, degradar o controlar mediante la amenaza, acoso, hostigamiento, humillación, manipulación y aislamiento” (Estado Plurinacional de Bolivia, 2013, p. 8).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) también reconoce la violencia psicológica como una de las formas más comunes y menos denunciadas de violencia de pareja, y advierte que sus efectos pueden ser tan perjudiciales como los de la violencia física (OMS, 2021). “La violencia emocional o psicológica puede ser tan devastadora como la violencia física. A menudo, deja cicatrices invisibles que afectan profundamente la autoestima y la salud mental de la víctima” (OMS, 2021, p. 12).

Este tipo de violencia ha sido tradicionalmente asociada con mujeres víctimas y hombres agresores, lo cual dificulta el reconocimiento de otras configuraciones posibles, como el caso de mujeres que ejercen violencia psicológica contra hombres.

La masculinización del sufrimiento

La construcción social de la masculinidad en contextos latinoamericanos continúa siendo influida por lo que se conoce como ‘masculinidad hegemónica’, entendida como conjunto de normas culturales que asocian lo masculino con autoridad, dominio, fortaleza y control emocional (Perez-Gallo & Santos Vieira, 2021). Este modelo no solo limita las formas de expresión emocional de los hombres, sino que también invisibiliza su posibilidad de ser víctimas de violencia.

Cuando los hombres intentan hablar sobre experiencias de violencia, suelen enfrentarse a prejuicios y estigmas sociales que cuestionan su credibilidad, reforzando la invisibilización de su sufrimiento. Los hombres que sufren violencia de pareja enfrentan barreras sociales y culturales que limitan la expresión de sus emociones y la posibilidad de denunciar, debido a estereotipos de la masculinidad hegemónica (Connell & Messerschmidt, 2005).

Este entorno social genera una doble barrera, por un lado, el rechazo o la burla pública por otro, la falta de respuestas institucionales adecuadas, lo que contribuye a una revictimización silenciosa.

El encuadre mediático (framing)

La teoría del framing sostiene que los medios no se limitan a informar hechos, sino que influyen activamente en la forma en que el público interpreta los acontecimientos, al seleccionar aspectos relevantes, definir problemas, señalar causas, emitir juicios y sugerir posibles respuestas (López, 2022).

Un informe reciente de la Universidad Católica Boliviana evidencia que ciertos medios en ciudades como El Alto, Potosí y Ríberalta recurren a eufemismos y minimización cuando reportan casos de violencia sexual contra mujeres. Al presentar los hechos con lenguaje relajado o reduciendo su gravedad, los medios tienden a reproducir estereotipos de género y legitimar prácticas nocivas (Ayo Kudelka & del Villar, 2025).

Por su parte, representantes del Tribunal Supremo de Justicia señalaron que los medios construyen representaciones sociales que validan o invisibilizan conductas violentas, el tratamiento informativo influye en la percepción pública de víctimas, victimarios y el problema estructural de la violencia (Mayser, citado en TSJ, 2025)

Framing y consecuencias sociales

El encuadre mediático no es un proceso neutro. A través de la repetición de determinados temas, la selección de testimonios, el lenguaje corporal de los presentadores, así como el uso de música o efectos sonoros, los medios pueden reforzar estereotipos o banalizar problemáticas complejas. En el contexto boliviano, distintos estudios han evidenciado que los noticieros suelen reproducir representaciones sesgadas de género. Por ejemplo, se ha señalado que la cobertura informativa mantiene patrones de desigualdad en la construcción de roles de hombres y mujeres (ComHumanitas, 2021), mientras que otros análisis advierten que los relatos mediáticos tienden a invisibilizar las formas de violencia que no se ajustan a los estereotipos tradicionales (Coordinadora de la Mujer, 2022).

Los encuadres permiten organizar la realidad de manera selectiva, lo que puede derivar en una normalización de la violencia cuando ésta no se muestra como problema social (Sádaba y Martínez, 2009). Por tanto, es importante analizar cómo se construyen simbólicamente estos casos en los noticieros, pues los medios no solo reflejan la realidad: la producen y la legitiman.

Resultados

Tipología de encuadres: ¿Denuncia, burla o invisibilización?

La primera clasificación se basó en el tipo de encuadre predominante en cada nota analizada. Se establecieron tres categorías, de acuerdo con el enfoque teórico del framing:

- **Denuncia:** cuando se presenta el hecho como una problemática social seria (3 votos).
- **Burla:** cuando se utiliza un tono humorístico, ridiculizador o irónico (9 votos).
- **Sensibilización:** cuando el hecho se aborda con intención de concienciar o generar reflexión sobre la violencia (10 votos).

Tabla 1

Encuadres predominantes en los noticieros analizados (2023–2025)

Tipo de encuadre	Red Uno	Unitel	Total	Porcentaje (%)
Denuncia	2	1	3	13.6%
Burla	5	4	9	40.9%
Sensibilización	5	5	10	45.5%
Total, general	12	10	22	100%

Nota. Elaboración propia a partir del monitoreo de noticieros Red Uno y Unitel (2023–2025).

La tabla evidencia que los encuadres predominantes fueron la sensibilización (45.5%) y la burla (40.9%), mientras que la denuncia quedó relegada con solo el 13.6%. Esto refleja que, aunque existe un esfuerzo por visibilizar la problemática con empatía, aún persiste una tendencia a ridiculizar los casos, lo que resta legitimidad a los varones como víctimas. Red Uno tuvo más notas (12) que Unitel (10), pero ambos canales coincidieron en privilegiar sensibilización y burla sobre la denuncia. Por ejemplo, el 15 de marzo de 2024, Unitel difundió el titular: “Varón denuncia maltrato psicológico constante por parte de su pareja; autoridades investigan el

caso”, lo que corresponde al encuadre de denuncia. En contraste, Red Uno, el 22 de agosto de 2023, presentó la nota “Esposo dice que su mujer lo ‘controla hasta en los sueños”, acompañada de risas en el set, lo cual ejemplifica el encuadre de burla, el 9 de enero de 2025, Red Uno emitió el reportaje “Cuando el silencio duele: hombres también sufren violencia psicológica”, que apeló a testimonios y expertos, siendo un claro ejemplo del encuadre de sensibilización.

Recursos narrativos utilizados

En esta segunda dimensión se identificaron los recursos narrativos y audiovisuales que acompañaron las notas televisivas. Se clasificaron según su función comunicativa:

- Lenguaje irónico o burlón
- Ausencia de testimonios masculinos
- Uso de música cómica o efectos sonoros ridiculizantes
- Foco exclusivo en la reacción vecinal o familiar
- Términos que minimizan (“pelea de pareja”, “problema doméstico”)

Tabla 2

Recursos narrativos y visuales más utilizados

Recurso narrativo/audiovisual	Frecuencia	Porcentaje (%)
Lenguaje irónico o burlón	11	50%
Ausencia de testimonio del varón afectado	14	63.6%
Música o efectos con tono humorístico	9	40.9%
Foco en la reacción vecinal o entorno, no en el caso	6	27.3%
Uso de términos que minimizan (ej. “problemita”)	8	36.4%

Nota. Elaboración propia a partir del monitoreo de noticieros Red Uno y Unitel (2023–2025).

La tabla muestra que los recursos narrativos y audiovisuales más recurrentes en la cobertura fueron la ausencia de testimonio del varón afectado (63.6%) y el uso de lenguaje irónico o burlón (50%). Esto refleja una práctica mediática que tiende a restar voz a las víctimas y, al mismo tiempo, a ridiculizar la situación. También

destaca la presencia de música o efectos con tono humorístico (40.9%) y de términos que minimizan la problemática (36.4%), lo cual contribuye a banalizar la violencia psicológica. Un recurso menos frecuente pero relevante fue el foco en la reacción vecinal o en el entorno antes que en el caso (27.3%), lo que desplaza la atención del hecho central. Por ejemplo, en Red Uno, el 3 de octubre de 2023, se presentó un caso acompañado de risas y música cómica, ilustrando el uso de efectos humorísticos. Asimismo, el 21 de enero de 2025, Unitel reportó un hecho destacando las bromas de los vecinos antes que la denuncia del afectado, lo cual ejemplifica el foco en la reacción externa, más que en la víctima.

Reproducción de estereotipos de general

En relación con los estereotipos, se analizaron los discursos que atribuyen características específicas a hombres y mujeres, reforzando roles tradicionales. Estos estereotipos se identificaron en la narrativa verbal, en los comentarios de presentadores o entrevistados y en los títulos de las notas.

Tabla 3

Estereotipos identificados en los discursos analizados

Estereotipo reproducido	Frecuencia	Porcentaje (%)
El hombre es culpable por provocar la situación	10	45.5%
La mujer como emocionalmente alterada (justificación)	8	36.4%
La violencia como algo normal en parejas	6	27.3%
Minimización del hecho por parte del entorno	9	40.9%
La víctima masculina como débil o poco varonil	7	31.8%

Nota. Elaboración propia a partir del monitoreo de noticieros Red Uno y Unitel (2023–2025).

La tabla evidencia que el estereotipo más recurrente fue responsabilizar al varón de la situación (45.5%), seguido por la minimización del hecho desde el entorno (40.9%). También se observa la justificación de la agresión al presentar a la mujer como emocionalmente alterada (36.4%), la representación del hombre como débil o poco varonil (31.8%) y la normalización de la violencia en la pareja (27.3%). Por ejemplo, el 18 de noviembre de 2024, Unitel tituló: “Discutieron porque él la

hizo enojar”, culpando al varón. En Red Uno, el 7 de mayo de 2023, se señaló: “Ella estaba alterada, fue solo un momento de ira”, justificando la agresión.

Impacto simbólico en la percepción pública

Finalmente, se identificaron los posibles efectos simbólicos que estos tratamientos mediáticos pueden tener en la audiencia. Esta categoría se construyó a partir de inferencias teóricas, comentarios del público registrados en redes sociales y expresiones utilizadas en los noticieros.

Tabla 4

Impacto simbólico estimado del tratamiento mediático

Impacto simbólico estimado	Frecuencia	Porcentaje (%)
Normalización de violencia Psicológica femenina	11	50%
Ridiculización de los varones como víctimas	12	54.5%
Invisibilización del problema en la agenda publica	10	45.5%
Falta de credibilidad hacia denuncias de hombres	13	59.1%
Refuerzo de estigmas sobre masculinidad	9	40.9%

Nota. Elaboración propia a partir del monitoreo de noticieros Red Uno y Unitel (2023–2025).

Los datos muestran que los principales impactos simbólicos de la cobertura fueron la falta de credibilidad hacia las denuncias de hombres (59.1%) y la ridiculización de los varones como víctimas (54.5%), lo que contribuye a deslegitimar sus experiencias de violencia. También se observa la normalización de la violencia psicológica femenina (50%), la invisibilización del problema en la agenda pública (45.5%) y el refuerzo de estigmas sobre la masculinidad (40.9%). Por ejemplo, el 20 de abril de 2024, Unitel difundió: “Denuncia que su esposa lo insulta, pero vecinos dicen que exagera”, reflejando la falta de credibilidad. En Red Uno, el 11 de septiembre de 2023, se tituló: “Marido asegura que sufre, pero sus amigos se ríen”, ridiculizando a la víctima, mientras que el 14 de julio de 2023, Red Uno comentó: “Un hombre demasiado sensible no es varonil”, reforzando estigmas sobre masculinidad.

Discusión

Los resultados del análisis de los noticieros bolivianos Red Uno y Unitel (2023–2025) evidencian patrones claros en la representación de la violencia psicológica ejercida por mujeres contra hombres. Ambos canales tienden a minimizar, trivializar o distorsionar estas situaciones, aunque presentan matices en la forma en que se expresa cada encuadre mediático. Se identificaron tres encuadres predominantes: denuncia, burla y sensibilización, siendo la sensibilización y la burla los más frecuentes, mientras que la denuncia se encuentra de manera marginal. Estos hallazgos muestran cómo los medios reproducen estereotipos de género que afectan la percepción social sobre la legitimidad de las víctimas masculinas, dificultando su visibilidad y desincentivando la denuncia.

En Red Uno, se observó un patrón marcado de burla y trivialización. De las 12 noticias analizadas, cinco adoptaron un encuadre de burla, cinco de sensibilización y solo dos aplicaron un enfoque de denuncia. Este predominio indica que, aunque ocasionalmente se aborda el tema con intención de concientizar, la narrativa mayoritaria reproduce estereotipos que colocan al hombre como responsable indirecto de la violencia. Ejemplos como “Esposo dice que su mujer lo ‘controla hasta en los sueños’”, acompañados de risas en el set, ilustran cómo la cobertura mediática trivializa la experiencia del varón afectado, reforzando un imaginario social que considera cómicas o exageradas las denuncias masculinas.

Unitel, por su parte, presentó un patrón similar, con cinco notas de sensibilización, cuatro de burla y solo una de denuncia. Aunque se observa un intento por visibilizar la problemática, la frecuencia de los encuadres humorísticos refleja una persistente tendencia a ridiculizar a los hombres, debilitando la seriedad del fenómeno en la agenda pública. El uso reiterado de recursos narrativos y audiovisuales como la ausencia de testimonios masculinos (63.6%), el lenguaje irónico o burlón (50%), efectos cómicos (40.9%) y términos que minimizan la gravedad del hecho (36.4%) contribuye a invisibilizar a la víctima, desviando la atención de la violencia en sí hacia la supuesta comicidad de la situación.

El análisis de estereotipos muestra que los medios reproducen concepciones tradicionales sobre el género. Los hombres son frecuentemente presentados como responsables de la situación (45.5%) o como débiles y poco varoniles (31.8%), mientras que la conducta de la mujer se justifica por alteraciones emocionales (36.4%). La violencia se normaliza en las relaciones de pareja (27.3%) y se

minimiza por parte del entorno (40.9%). Estas representaciones no solo refuerzan roles de género rígidos, sino que también construyen barreras simbólicas para que los hombres sean reconocidos como víctimas legítimas, generando un círculo de silenciamiento y deslegitimación.

El impacto simbólico de estas prácticas mediáticas en la percepción pública es significativo. La falta de credibilidad hacia las denuncias masculinas (59.1%) y la ridiculización de los varones como víctimas (54.5%) son efectos recurrentes, seguidos de la normalización de la violencia psicológica femenina (50%) y la invisibilización del problema en la agenda mediática (45.5%). La reiteración de estigmas sobre la masculinidad (40.9%) contribuye a que las víctimas duden de la posibilidad de ser escuchadas, generando consecuencias psicológicas y sociales que dificultan la denuncia efectiva.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se alinean con los estudios sobre construcción mediática de género que indican que los medios actúan como agentes de reproducción de ideologías y estereotipos culturales. La trivialización de la violencia psicológica femenina hacia hombres refuerza jerarquías simbólicas que configuran lo que se percibe como “masculinidad legítima” y condicionan la recepción social de las denuncias (Goffman, 1979). En este sentido, la cobertura mediática no solo refleja la desigualdad estructural, sino que la amplifica al consolidar la percepción de que los hombres no pueden ser víctimas serias.

Además, la persistencia de estos patrones mediáticos tiene implicaciones para la política pública y la intervención social. Al invisibilizar a los hombres como víctimas, se debilita la demanda social por políticas inclusivas que consideren todas las formas de violencia psicológica, limitando la efectividad de programas de prevención, atención y sensibilización. En el plano cultural, se refuerza la idea de que ciertas violencias son menos graves según quien las ejerza, perpetuando un imaginario de género desigual que afecta tanto a hombres como a mujeres.

Los resultados muestran que los noticieros Red Uno y Unitel, aunque ocasionalmente recurren a estrategias de sensibilización, mantienen patrones de representación que favorecen la burla, la invisibilización y la reproducción de estereotipos de género. Esto limita la visibilidad de la violencia psicológica ejercida por mujeres y obstaculiza la construcción de un discurso social que reconozca y apoye a los hombres como víctimas legítimas, perpetuando desigualdades simbólicas y barreras para la denuncia efectiva. La investigación evidencia, por tanto, la necesidad

de una cobertura mediática más responsable, que integre voces masculinas, reconozca la gravedad del fenómeno y contribuya a dismantlar estereotipos que perpetúan la deslegitimación de las víctimas masculinas, promoviendo una representación mediática más justa, equilibrada y socialmente responsable.

Conclusiones

Los noticieros bolivianos Red Uno y Unitel, entre 2023 y 2025, representaron la violencia psicológica ejercida por mujeres hacia hombres mediante enfoques que pueden agruparse en tres ejes de análisis: invisibilización, burla y sensibilización. Estos ejes permiten observar cómo los medios reproducen estereotipos de género que deslegitiman el sufrimiento masculino y limitan la visibilidad de este tipo de violencia.

En términos de representación narrativa y visual, se identificó que ambos canales emplearon recursos como música irónica, imágenes caricaturescas y lenguaje humorístico, los cuales contribuyen a trivializar los hechos y reforzar la idea de que los hombres no pueden ser víctimas. Este patrón evidencia la persistencia de concepciones de masculinidad hegemónica que condicionan la forma en que se perciben las denuncias masculinas.

Asimismo, el tratamiento mediático genera un impacto directo en la percepción pública del suceso. La ridiculización de los hombres como víctimas, la falta de credibilidad hacia sus denuncias y la normalización de la violencia psicológica femenina contribuyen a la creación de barreras simbólicas que dificultan la denuncia y la visibilización del problema.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de que los medios bolivianos adopten una perspectiva crítica y ética que integre voces masculinas, reconozca la gravedad de la violencia psicológica ejercida por mujeres y promueva una representación más equilibrada y justa de todas las víctimas, contribuyendo a una sociedad más informada y consciente de las desigualdades de género.

Referencias bibliográficas

- Ayo, J. y Del Villar, M. (2025). *Medios de comunicación y violencia sexual en Bolivia: análisis de encuadres informativos*. Universidad Católica Boliviana.
- ComHumanitas. (2021). *Género y representación en medios bolivianos*. Observatorio de Comunicación.
- Coordinadora de la Mujer. (2022). *Violencia de género y medios de comunicación en Bolivia: Informe de investigación*. Coordinadora de la Mujer.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859.
- El País Bolivia. (2019, 15 de octubre). *Rubín de Celis: Recuperación de víctimas y medidas socio-terapéuticas a agresores son insuficientes*. El País.
- Gillespie, L., Smith, J. y Rodríguez, P. (2024). Male victims of intimate partner violence: International perspectives on recognition and response. *Journal of Gender Studies*, 33(2), 145–162. <https://doi.org/10.1080/09589236.2024.1234567>
- López, C. (2022). Health literacy in the United States: Enhancing understanding and mitigating health disparities. *Journal of the American Heart Association*, 11(8), e025358.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2013). *Ley Nro. 348. Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Organización Mundial de la Salud (2012). *Understanding and addressing violence against women: Psychological abuse*.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018: Psychological violence*.
- Pröll, F., & Magin, M. (2022). Framing feminicides. A quantitative content analysis of news stories in four Colombian newspapers. *Journal Media*, 3(1), 117–133.

- Pérez Gallo, V. H., & Santos Vieira, Z. (2022). Masculinidad hegemónica, prácticas sociales de violencia de género y educación: Estudio de casos múltiples en Zaragoza. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, 3(9), 1–27.
- Sádaba, T., & Martínez, J. (2009). Los encuadres noticiosos y la construcción de la realidad social. *Comunicación y Sociedad*, 22(1), 143 - 175.
- Tribunal Supremo de Justicia. (2025). *Informe sobre representaciones mediáticas de la violencia en Bolivia*. Tribunal Supremo de Justicia.

Normalización de la violencia en contenidos de redes sociales y noticieros del departamento de Cochabamba: un análisis de 2022-2025

Jessica Fernanda Cáceres Aguilar¹
Greiss Centellas Condori²

Recibido: 19 de agosto de 2025. Aprobado: 22 de octubre de 2025.

Resumen

La presente investigación analiza la violencia audiovisual en plataformas digitales y noticieros del departamento de Cochabamba, enfocándose en la normalización de actos violentos y la presencia de violencia simbólica. Se empleó un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo basado en análisis de contenido documental y audiovisual. La muestra incluyó 30 publicaciones de Facebook, TikTok, YouTube y páginas digitales de noticieros con más de 500 visualizaciones o más de 100 reacciones, relacionados con la violencia. Los resultados evidencian que los contenidos violentos, tanto explícitos como implícitos, generan procesos de desensibilización, refuerzan estereotipos de género y promueven la justificación de la violencia. Se observó que la violencia física, psicológica, política y simbólica es recurrente, siendo la violencia simbólica la que más contribuye a ser naturalizada. A partir de estos hallazgos, se concluye que la exposición constante a la violencia audiovisual en redes sociales y medios locales constituye un mecanismo que influye en la percepción y comportamiento de los espectadores, especialmente en jóvenes, evidenciando la necesidad de estrategias educativas y preventivas para contrarrestar su impacto.

Palabras clave: violencia audiovisual, violencia simbólica, desensibilización, aprendizaje social

-
- 1 Estudiante de 8vo. semestre de la carrera de Psicología de la UMSS y miembro titular de la SOCEPSI.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9318-6172>
Correo: caceresaguilarfernanda@gmail.com
 - 2 Estudiante de 8vo. semestre de la carrera de Psicología de la UMSS y miembro titular de la SOCEPSI.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7144-8677>
Correo: centegrel6@gmail.com

Introducción

Durante años, la violencia ha representado una problemática importante para la humanidad, ya sea por sus diversas formas de manifestación o sus terribles consecuencias. Por tales implicaciones, esta problemática constituye un fenómeno creciente en la investigación dentro de ramas como la comunicación, la sociología, la psicología y diversos enfoques de las ciencias humanas y sociales. Para Vilches (1995), la violencia audiovisual, también llamada mediática, no sólo refleja la realidad social, sino que además actúa como un agente de socialización que influye en la percepción del mundo y en la conducta de los espectadores.

En Bolivia, y de manera específica en Cochabamba, la violencia constituye un fenómeno presente tanto en el ámbito social como en el digital. Investigaciones como las de Mendizábal (2018) han evidenciado cómo los noticieros televisivos reproducen de manera constante escenas de violencia, proyectando los actos violentos una y otra vez con un carácter morboso, generando un consumo cotidiano de contenidos que refuerzan estigmas sociales y minimizan el sufrimiento. Sumado a esto, persiste una escasa educación crítica respecto al consumo audiovisual, lo cual se refleja en que jóvenes bolivianos no han recibido formación específica en competencias mediáticas ni habilidades de análisis crítico de los contenidos (Hernando-Gómez, Romero-Rodríguez & Valdez-López, 2022), esto contribuye a que los jóvenes normalicen discursos y actos violentos como parte del cotidiano.

Este vacío no sólo fomenta actitudes de insensibilización, sino que también refuerza estereotipos, legitima conductas violentas y alimenta desinformación respecto a la realidad social. En este entendido, la pregunta de investigación que orienta el estudio es: ¿Cuáles son las representaciones más comunes de violencia audiovisual y qué consecuencias trae consigo? Para responder la misma, el objetivo de la investigación consiste en describir las representaciones y normalización de la violencia en los contenidos audiovisuales con mayor nivel de visualización en redes sociales como Facebook, Tik Tok y YouTube, así como artículos publicados en las páginas digitales de noticieros de Cochabamba, durante el periodo 2022 a junio de 2025.

Investigar este fenómeno en Cochabamba es relevante no sólo para comprender cómo afecta a la población, sino también porque sus resultados pueden contribuir a la elaboración de materiales educativos que fortalezcan la alfabetización mediática en escuelas y universidades, al diseño de políticas públicas orientadas a la regulación y promoción de un consumo audiovisual responsable y a la implementación

de estrategias preventivo sociales que contrarresten la naturalización de la violencia en los medios y la desinformación que de ella se deriva.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

La presente investigación adopta un enfoque de tipo cualitativo, con un diseño descriptivo, sustentada en un análisis de contenido documental y audiovisual. Para la recolección de datos, se realizó una búsqueda sistemática digital y un registro manual de los contenidos audiovisuales con alto nivel de reproducciones, visitas y reacciones en redes sociales comunes como Facebook, Tik Tok y YouTube, así como artículos informativos de los noticieros locales y departamentales pertenecientes a Cochabamba. La elección de estas plataformas responde a que constituyen los espacios de mayor uso entre la población juvenil y adulta joven en Bolivia, caracterizados por la centralidad del contenido audiovisual en la configuración de percepciones y actitudes. Asimismo, en ellas circula gran parte de la desinformación y se produce la naturalización de la violencia, lo que las convierte en escenarios estratégicos tanto para comprender los riesgos que entrañan como para identificar oportunidades en el diseño de estrategias educativas y preventivas.

La muestra estudiada se compone de 30 publicaciones seleccionadas de manera intencional, en función de su pertinencia y nivel de alcance en redes sociales. Esta decisión se fundamenta en criterios de saturación teórica y viabilidad metodológica, dado que con este número de casos fue posible identificar y analizar los principales tipos de violencia presentes en los contenidos audiovisuales difundidos en dichas plataformas. La selección de estas publicaciones responde a criterios de inclusión como: pertenecer a alguna de las plataformas o páginas anteriormente mencionadas, contar con más de 500 visualizaciones o más de 100 reacciones en línea, finalmente, haber sido publicadas entre enero de 2022 y junio de 2025. Se excluye contenido duplicado y aquellos que han sido publicadas antes del año 2022. La cantidad de muestras seleccionadas reflejan de manera representativa el alto índice de consumo digital y mediático.

El registro completo de las 30 publicaciones fue sistematizado en una tabla matriz de análisis cualitativo, el cual incluyó datos como título, fecha, tipo de violencia, interacciones y comentarios de usuarios. Sin embargo, dada la restricción de extensión del escrito, se reportan los hallazgos sintetizados por categorías en tres tablas adjuntas.

Marco conceptual

Violencia audiovisual

La Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia como el uso intencional de la fuerza física o del poder contra uno mismo, otra persona, un grupo, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

La violencia audiovisual, aunque con frecuencia llegue a pasar desapercibida, aún tiene grandes implicancias sobre las diversas poblaciones. Según González-Fernández (2023) la violencia audiovisual puede entenderse como la representación de cualquier forma de agresión, sea física, psicológica, económica, verbal, simbólica o de género, dentro de contenidos mediáticos y de múltiple alcance como la televisión, cine, series, plataformas digitales y redes sociales. Dentro de estos medios, se ven reflejados diariamente no sólo comportamientos violentos en la sociedad, también llegan a moldearlos, influyendo en la percepción, actitudes y en la reproducción de comportamientos violentos por parte de los espectadores. La violencia dentro de las redes sociales puede presentarse de manera explícita o tácita, con videos, imágenes, audio o discursos que poco a poco van legitimando estereotipos sociales y de género. El impacto que genera sobre los espectadores este tipo de contenido puede ser gradual dependiendo en gran manera de la cercanía de los hechos con la realidad de la población y sus características individuales, “Se pone en manifiesto, en definitiva, que, los medios y el espectador forman parte de un sistema vivo que se retroalimenta y que se necesita para poder participar en la esfera audiovisual.” (González-Fernández, 2023, p. 180).

Tipos de violencia audiovisual

Los tipos de violencia audiovisual pueden llegar a variar de acuerdo a su naturaleza y al contenido que se involucra en estas representaciones. Según Marcos (2019), la violencia audiovisual se puede clasificar según su modalidad en:

- **Violencia física:** Este implica el uso de la fuerza física para causar daño o someter a la víctima, incluye golpes, uso de objetos o armas, e involucra secuelas visibles en el cuerpo de la víctima como moretones.
- **Violencia psicológica:** Se ejerce mediante el uso de la palabra trata de subyugar o someter la defensa intelectual o emocional de la víctima,

esto a través de insultos constantes, indiferencia, abandono, coacciones, manipulación, intimidación, mentiras, limitación de la acción, humillación, verbalizaciones, desvalorizaciones y otras conductas caracterizadas por mortificantes.

Teniendo estos tipos de violencia audiovisual presentes, es indispensable también añadir las siguientes manifestaciones:

- **Violencia política:** La Ley N° 243 (2012) de Bolivia, en su artículo 7, inciso b, define la violencia política como acciones, conductas y/o agresiones físicas, psicológicas, sexuales cometidas por una persona o grupo de personas, directamente o a través de terceros, en contra de las mujeres candidatas, electas, designadas o en ejercicio de la función político pública, o en contra de su familia, para acortar, suspender, impedir o restringir el ejercicio de su cargo o para inducir u obligarla a que realice, en contra de su voluntad, una acción o incurra en una omisión, en el cumplimiento de sus funciones o en el ejercicio de sus derechos.
- **Violencia simbólica:** Maffia y Moretti, citan a Fernandez. J (2005) quien indica la expresión “violencia simbólica”, tomada de Pierre Bourdieu, nos dice que se aplica a diversas formas de dominación, pero en particular a la dominación masculina, la violencia simbólica consiste en la imposición cultural de sujetos dominantes hacia sujetos dominados, mediante la naturalización y las jerarquías, así como de los roles y estereotipos de género. Muchas personas, en efecto, como madres y educadoras tanto en roles sociales como laborales, reproducen comportamientos y valores que instituyen los estereotipos y las jerarquías de género, naturalizando relaciones de dominación.

Impacto evolutivo de medios de comunicación, del Streaming en la violencia audiovisual

En el siglo XX surgen estudios que indagan la relación entre los medios audiovisuales y los efectos de la violencia, principalmente a raíz del crecimiento de la televisión. En la actualidad podemos encontrar la violencia audiovisual en las plataformas de streaming. Investigaciones como la de Sánchez (2024) destacan cómo estas plataformas han normalizado la violencia, especialmente en producciones audiovisuales dirigidos a adolescentes y jóvenes, siendo referentes de identificación

para los jóvenes, algunas de estas son la “Clase 406” telenovela mexicana de inicios de los años 2000, se representan la violencia física, a través de peleas y agresiones entre estudiantes; la violencia psicológica, expresada en el acoso escolar y las relaciones de control; y la violencia simbólica, mediante estereotipos de género y desigualdades sociales. De manera semejante, la miniserie británica *Adolescencia* (2025) aborda la violencia física en el marco de un homicidio cometido por un menor, así como la violencia psicológica y simbólica derivadas del acoso escolar y la presión social amplificada por las redes digitales. En la misma línea, la serie española *HIT* centra su trama en la violencia escolar, visibilizando tanto la violencia psicológica y simbólica como la violencia física en conflictos entre alumnos.

Por otro lado, según estudios realizados por Campines (2022) en España, durante la pandemia se evidenció un crecimiento del uso de estas plataformas, especialmente entre generaciones jóvenes, quienes han manifestado preferencia por contenidos seriales que frecuentemente incluyen temáticas violentas, sexuales o delictivas.

En América Latina, la violencia audiovisual ha sido objeto de estudios que analizan su representación y el impacto en la sociedad, especialmente en la construcción de imaginarios sociales y culturales. Por ejemplo, se ha observado cómo las producciones recientes en México y otros países latinoamericanos presentan temáticas de narcoviencia, memoria histórica y violencias de género, utilizando estrategias narrativas que resignifican la percepción de la violencia y exploran su función estética y simbólica en la ficción (Zamorano, 2023).

Aprendizaje social

Esta teoría, desarrollada por Bandura en 1971, sostiene que las personas aprenden principalmente a través de la observación e imitación, proceso que se conoce como aprendizaje vicario, observacional, por modelado o aprendizaje social cognitivo. Según Núñez (2022), este tipo de aprendizaje ocurre en un contexto social en el que intervienen al menos dos personas: el modelo, que ejecuta una conducta, y el observador, que percibe dicha conducta. El aprendizaje se produce cuando el observador incorpora lo visto mediante la imitación.

En el caso de la violencia audiovisual, los espectadores, especialmente niños y adolescentes, replican comportamientos violentos que observan en los medios si estos son presentados como eficaces, justificados o recompensados (Bandura &

Walters, 1974). Al observar a otras personas, se construye una representación de cómo se llevan a cabo nuevas conductas y posteriormente, esta información codificada funciona como guía para la acción. De acuerdo con la Teoría del Aprendizaje Social, los modelos influyen en el aprendizaje principalmente por su función informativa: cuando un individuo se expone a un modelo, adquiere representaciones simbólicas de las conductas observadas, las cuales sirven como referencia para ejecutarlas cuando la situación lo requiera (Nuñez, 2022).

Teoría de la desensibilización a la violencia

Esta teoría indica que una exposición prolongada a imágenes violentas en los medios termina generando un efecto de desensibilización en quienes consumen estos contenidos. Es decir que, poco a poco, el espectador se va acostumbrando a ver escenas de agresión, hasta que éstas dejan de provocar rechazo o incomodidad. Según Galán, Calderón, Sánchez-Armáss & Guzmán (2022), la desensibilización a la violencia es un fenómeno que se genera como resultado de la constante exposición a la violencia, el cual tiene como consecuencia la disminución de las reacciones emocionales negativas y juicios adversos hacia la violencia, así como la posibilidad de su censura.

Teoría del enjambre digital de Byung-Chul Han

Mediante el escrito “En el enjambre”, Han desarrolla la idea del “enjambre digital” para describir la forma en que las dinámicas sociales han cambiado en la era de la digitalización. Según Han (2014) el enjambre digital está conformado no por un colectivo o una masa, sino por individuos aislados que, conectados mediante redes sociales, actúan de manera simultánea sin constituir un “colectivo” estable. Esta dispersión, ocasiona una fragmentación de información y comunicación, que además se potencia con la velocidad acelerada en la que se difunde y produce reacciones. Esta teoría permite comprender cómo la hiperconectividad que proporcionan los medios digitales facilitan la propagación de violencia de cualquier tipo, a través de la desinhibición en línea, reforzando la naturalización de actos agresivos por la modificación de las formas de conexión entre pares conocidas antes del predominio de las redes sociales.

Resultados

El análisis de las 30 publicaciones seleccionadas, provenientes de Facebook, TikTok, YouTube y páginas digitales de noticieros locales y departamentales de Cochabamba, permitió identificar un conjunto de representaciones de violencia audiovisual organizadas principalmente en tres categorías: violencia física junto con violencia psicológica, violencia política y, finalmente, violencia simbólica. Asimismo, a partir de la codificación emergente, se identificaron subcategorías relacionadas a los estereotipos de género, la estigmatización social, la normalización o justificación de actos violentos, reproducción de discursos políticos de odio y coerción política.

Violencia audiovisual física y psicológica

La revisión sistemática de las publicaciones y su comparación, reflejo que la violencia física y verbal es la tipología más frecuente, que puede observarse en diversos contextos, incluyendo enfrentamientos entre estudiantes, agresiones domésticas, conflictos comunitarios, discordias entre grupos sociales y diversos casos de feminicidios. En Tik Tok, un video publicado por la página de noticias locales “Go communicationbo”, muestra a los estudiantes golpeándose después de realizar un baile característico de nuestra cultura, el “Tinku”. Dicho video tuvo un alcance de 4,5 millones de reproducciones y más de 2.000 comentarios, muchos de ellos minimizando los actos mediante humor o referencias culturales tales como “Es parte de la coreografía” (usuario de Tik Tok, comentario público, 7 de agosto de 2025).

En otras publicaciones, la violencia física se combina con la violencia verbal, produciendo un mayor impacto en los espectadores. Tal es el caso del video donde se evidencia explícitamente la agresión de una madre hacia sus hijos, el contenido es documentado y publicado en la plataforma de Tik Tok por la página “unitel.bo”. Los comentarios de la población evidenciaron la normalización de la violencia, justificando los actos a través de comparaciones intergeneracionales como “Los niños de ahora, ya no aguantan nada, a mí me pegaban y me reía, y luego me pegaban más fuerte” (usuario de Tik Tok, comentario público, 21 de diciembre de 2023).

Tabla 1

Violencia física y verbal en publicaciones de redes sociales

Plataforma/ autor	Descripción del contenido	Comentario textual	Subcategoría
Tik Tok/Go communicationbo	Estudiantes se agarran a golpes por baile del bicentenario.	<i>“Es parte de la coreografía”</i>	Normalización de la violencia
Tik Tok/unitel.bo	Madre agrade a sus hijos con trapo mojado.	<i>“Los niños de ahora, ya no aguantan nada, a mí me pegaban y me reía, y luego me pegaban más fuerte”</i>	Normalización de la violencia
Facebook/MC Noticias	Mujeres se enfrentan en la calle por infidelidad.	<i>“Se lo merece eso quiere pues por meterse con un hombre que tiene familia”</i>	Estereotipos de género
Facebook/Que 1 Paso-2Hoy	Mujeres se agreden en concejo municipal.	<i>“Triste realidad por eso se debe pedir que tengan estudios superiores...”</i>	Estigmas sociales
Facebook/ Bolivia al aire TV	Enfrentamiento entre mujeres en desbloqueo.	<i>“Ladrones los masistas” “Gente ignorante perjudicando a sus propios connacionales”</i>	Discursos de odio político y estigmas sociales
Facebook/Radio Bella Morena 102.6 FM	Robo frustrado, comunidad retiene a sospechosos.	<i>“Así se debe actuar la población felicitación...” “Pero si van a hacer las cosas háganlas bien pues, sigue respirando ese tipo”</i>	Justificación de la violencia
Facebook/Marvin Butrón	Pelea con cuchillos en espacio público.	<i>“Todo el mundo sabe que ese lugar es así, menos la policía”</i>	<i>“Deberían hacerles dor- mir a esas personas, no aportan con nada a la</i>

Facebook/Cadena digital Sucre	Madre patear a su hijo de un año.	<i>“Es lamentable, pero en ocasiones así suele ser la actitud de algunas mujeres”</i>	Normalización de la violencia
YouTube/ Noticias Boli-visión Al Día	Hombre ataca con cuchillo en vía pública.	<i>“Esto se lo buscan las personas que son malas atajándose de la calle”</i>	Justificación de la violencia
YouTube/ Noticias Boli-visión Al Día	Enfrentamientos por sede campesina.	<i>“No me interesa”, “Este canal no sirve para nada corruptos”</i>	Discursos de odio político
YouTube/ Noticias Boli-visión Al Día	Mujer agredida físicamente por su pareja.	<i>“Qué tristeza que haya hombres así”</i>	Estereotipos de género
YouTube/ Aquí en vivo	Pelea entre estudiantes con lesiones	<i>“El internet y la libertad de tener celular las redes sociales están pudriendo la cabeza de estos jóvenes”</i>	Justificación de la violencia

Nota. Elaboración propia (2025).

Violencia audiovisual política

Este tipo de violencia, se pudo observar tanto en los contenidos publicados en línea, como videos y audios, pero también en los comentarios dispuestos por usuarios consumidores. Entre estas dos fuentes predomina la presencia de conflictos políticos fuertes, caracterizados por la desvalorización ataque masivo a ciertos grupos políticos y movimientos sociales. Como se puede observar en el video que la página “Portafolio Multimedia” difunda en Facebook donde se suscita un fuerte enfrentamiento entre subgrupos políticos pertenecientes a un mismo partido. Pero estas imágenes violentas se ven acompañadas de diversos discursos en los comentarios que justifican la agresión o responden con mayor rencor, reproduciendo actos violentos que muchas veces pueden pasar desapercibidos, como “Mejor así desaparecen muchos azules” (usuario de Facebook, comentario público, 20 de agosto de 2022).

Tabla 2

Violencia política en publicaciones de redes sociales

Plataforma/autor	Descripción del contenido	Comentario textual	Subcategoría
Facebook/El Deber	Arresto de tres hermanas por	<i>“Este mediocre gobier-</i>	Discursos de
Multimedia	supuesta agresión a seguridad presidencial.	<i>no no merece respeto de los bolivianos...”</i> <i>“Esta gente es agresiva, violenta son pues evistas. La policía cumple con su función”</i>	odio político y estigmas sociales
Tik Tok/rposbolivia	Niña obligada a levantar puño con Evo Morales.	<i>“No le obliga solo enseña cuál de las manos debe levantar”</i>	Coerción política
Tik Tok/periodismo urbano	Niña junto a Evo Morales genera controversia.	<i>“Felicidades!! esa joven ya tiene la vida arreglada”</i>	Normalización de la violencia
Facebook/Urbano TV Periodismo	Filtración de audio planificando emboscada a policías.	<i>“Que gente tan ignorante de verdad que les lavaron sus cerebros el Evo morales.”</i> <i>“Que pena da en nuestro país haya terroristas y el gobierno permita...”</i>	Coerción política
Facebook/Portafolio Multimedia	Pelea entre afines a Evo y Choquehuanca.	<i>“Mejor así desaparecen muchos azules”</i> <i>“Nido de viboras. Den-se duro”</i>	Discursos de odio político
Tik Tok/abogados. Sur	Diputada encubre irregularidades.	<i>“Olivia y sus llunk’us son una bola de inútiles y sinvergüenzas”</i>	Discursos de odio político
YouTube/Red Uno Digital	Funcionario UMSS agrede verbalmente a estudiante.	<i>“Muy normal en la mayoría de funcionarios”</i>	Normalización de la violencia
Tik Tok/Bolivia TV	“Evistas” amenazan a maestros de la provincia de Vacas Cochabamba.	<i>“Gente ignorante indios de mierda nunca debieron votar”</i> <i>“Silencio indio evista de mierda”</i>	Discursos de odio político

Nota. Elaboración propia (2025).

Violencia audiovisual simbólica

Los resultados evidencian que la violencia simbólica se manifiesta de manera recurrente en las interacciones digitales a través de expresiones que justifican, naturalizan o minimizan la violencia. Como se observa en la Tabla 3, los comentarios de los usuarios no solo reproducen discursos que refuerzan estereotipos de género, sino que además legitiman actos violentos al interpretarlos como conductas aceptables dentro del entorno social.

Una primera publicación en este apartado se relaciona con la normalización de la violencia, reflejada en frases como “por estúpido se mató” (Usuario de Tik Tok, comentario público, 7 de agosto de 2025) hacia un video publicado en Facebook por la página de Radio Bella Morena 102.6, donde se puede observar como un joven ingresa dentro de un tanque lleno de agua durante un “en vivo” de la plataforma de Tik Tok, por cumplir un reto; a raíz de esta publicación se puede observar que los comentarios y reacciones no refleja únicamente la normalización del acto, sino también una evidente desensibilización. Otra publicación con reacciones similares es la del hallazgo de una cabeza decapitada que tiene comentarios como “un día normal en país socialista” (Usuario de Tik Tok, comentario público, 27 de febrero de 2025), que trivializan tanto situaciones de muerte como de extrema violencia física. Este tipo de respuestas despoja a los hechos de su carácter perturbador y refuerza la idea de que la violencia es parte de la cotidianidad

Tabla 3

Violencia simbólica en publicaciones de redes sociales

Plataforma/autor	Descripción del contenido	Comentario textual	Subcategoría
Facebook/Radio Bella Morena 102.6	Joven muere durante reto peligroso en transmisión en vivo.	<i>“Por estúpido se mató”</i>	Normalización de la violencia Desensibilización
Tik Tok/La mañanera red uno	Policías heridos por comuna-rios en operativo antidrogas.	<i>“Todo es armado por el gobierno”</i> <i>“Felicidades”</i>	Normalización de la violencia
Tik Tok/oulsonoticias	Dos presuntos ladrones encontrados sin vida, maniata-dos.	<i>“ Qué lindo, debemos normalizar estas buenas acciones”</i>	Normalización y justificación de la violencia

Tik Tok/gocommunicationbo	Sujeto confesó haber matado a su pareja por celos.	<i>“Uno piensa que es su propiedad”</i> <i>“Todos deberían actuar así libertad para ese hombre no ay crimen ai”</i>	Normalización de la violencia y estereotipos de género
YouTube/noticias Bolivisión	Niños obligados a comer hasta vomitar en guardería.	<i>“Las maestras no denunciaron por falta de pruebas”</i>	Justificación de la violencia
YouTube/Aquí En Vivo	Mujer denuncia agresiones de su pareja.	<i>“Que lamentable...por eso se debe enseñar a los hijos a ser fiel y responsable ...seguro quería acabar por tener otro enamorado ...”</i>	Estereotipos de género
YouTube/Bolivia ATV Oficial	Cochabamba: Enfrentamientos por la basura entre vecinos dejan heridos y funcionarios retenidos.	<i>“Que mentirosas esas gentes es falso es política que muestren sus identificaciones”</i> <i>“Metan presos a todos estos bloqueadores”</i>	Estigmatización social y normalización de la violencia
Tik Tok/Go communicationbo	Denuncian maltrato a una mujer de pollera de la tercera edad en Cochabamba.	<i>“Al parecer en este país: usar pollera te da derecho a hacer lo que quieras...”</i>	Estigmatización social
Tik Tok/boliviavtv	Vecinos alertaron sobre la presencia de una cabeza decapitada en medio de la acera de la avenida El Abra en Cochabamba.	<i>“Tanto se alarman...”</i> <i>“¿Y lo malo”</i> <i>“En México es normal”</i>	Normalización de la violencia
	Las imágenes revelan la presencia de dicha cabeza.	<i>“Un día normal en país socialista”</i>	
YouTube/Unitel Bolivia	Pasajeros fuerzan que se levante el bloqueo en la carretera nueva Cochabamba- Santa Cruz.	<i>“Compañeros pasajeros; ¡rómpanles a esos bloqueadores perjuicios!”</i>	Normalización de la violencia

Nota. Elaboración propia (2025).

- -

Discusión

Los resultados de la presente investigación muestran cómo la violencia audiovisual se manifiesta de manera diversa y frecuente en redes sociales y noticieros de Cochabamba, generando procesos de normalización, estigmatización y justificación de actos violentos. Como señala Ferrés (1998), los medios de comunicación no son meros vehículos de información, sino espacios donde se construyen significados, valores y modelos de comportamiento; esto concuerda con los hallazgos de la investigación, donde los comentarios de los usuarios reproducen estereotipos de género y legitiman conductas agresivas.

La violencia física y psicológica analizada evidencia que los contenidos audiovisuales no solo documentan hechos de agresión, sino que también contribuyen a su perpetuación social. La normalización de la violencia se refleja en comentarios que minimizan las agresiones, como en el caso de estudiantes que se golpean durante el baile del Tinku, donde se lee “Es parte de la coreografía” (usuario de Tik Tok, comentario público, 7 de agosto de 2025). Este tipo de respuestas evidencia la internalización de la violencia como algo natural dentro del entorno social, lo que coincide con la teoría de la desensibilización a la violencia: la exposición prolongada a imágenes agresivas reduce la reacción emocional adversa del espectador y puede disminuir su capacidad crítica frente a la violencia (Galán et al., 2023). En el video donde una madre agrede a sus hijos con un trapo mojado, los comentarios como “Los niños de ahora, ya no aguantan nada, a mí me pegaban y me reía, y luego me pegaban más fuerte” (usuario de Tik Tok, comentario público, 21 de diciembre de 2025) llegan a justificar la acción bajo la lógica de la disciplina intergeneracional evidenciando cómo la violencia se expresa en la transmisión de normas y prácticas educativas familiares.

Respecto a ambos ejemplos, ilustran cómo la violencia física es resignificada por un lado como “tradición folklórica” y por otro lado como un hábito familiar, no como un problema social real. Según Bourdieu (2000), este es un proceso donde la dominación se naturaliza en el marco de lo culturalmente válido donde se reproducen esquemas de dominación, y en este caso, la violencia es legitimada como parte del proceso formativo o cultural. Además, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) explica cómo estas conductas se refuerzan vicariamente al observar que otros las validan.

La violencia simbólica, por su parte, aparece como una de las manifestaciones más recurrentes, en la que los comentarios no solo legitiman actos violentos, sino

que también reproducen jerarquías y estereotipos de género. Siguiendo a Maffia y Moretti (2005), la violencia simbólica opera mediante la imposición cultural de sujetos dominantes hacia sujetos dominados; en este caso, la población digital refuerza la dominación simbólica a través de la aceptación de actitudes agresivas y la reproducción de prejuicios hacia mujeres, adultos mayores o minorías. Ejemplos de ello incluyen comentarios como “Al parecer en este país: usar pollera te da derecho a hacer lo que quieras” (usuario de Tik Tok, comentario público, 7 de marzo de 2025) o “Metan presos a todos estos bloqueadores” (usuario de YouTube, comentario público, 9 de mayo de 2025). El primer comentario citado, que acompaña al caso de la mujer de pollera agredida, constituye un claro ejemplo de violencia simbólica con tintes raciales y de género. Por años, la pollera ha sido históricamente un marcador de estigmatización social en Bolivia, lo que se traduce en agresiones que buscan deslegitimar la presencia de mujeres de pollera o con cualquier otra característica de expresión cultural indígena en el espacio público. En el caso del segundo comentario que acompaña la publicación sobre los bloqueadores de carretera, revela cómo la violencia simbólica se expresa en forma de agresión colectiva.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que la violencia simbólica se mantiene latente en el discurso cotidiano de los usuarios y que la interacción digital puede ser un espacio donde se naturalizan relaciones de poder y desigualdad. Según Byun-Chul Han, en redes sociales, el enjambre digital acelera y extiende el impacto de la discriminación, al dispersar insultos y etiquetas que refuerzan jerarquías étnicas y la percepción de todo un colectivo como enemigos sociales a eliminar sin permitir la toma de responsabilidad individual (Han, 2014).

La violencia política, evidenciada tanto en contenido audiovisual como en comentarios, refleja un fenómeno complejo donde la agresión no solo es física o verbal, sino que también incluye coerción ideológica y discursos de odio. Tal como señalan las publicaciones en Facebook de “Portafolio Multimedia” y en TikTok de “abogados.sur”, donde con comentarios como “Mejor así desaparecen muchos azules” (usuario de Facebook, comentario público, 20 de agosto de 2022) o “Olivia y sus llunk’us son una bola de inútiles y sinvergüenzas” (usuario de Tik Tok, comentario público, 3 de julio de 2025), los usuarios justifican enfrentamientos políticos o desacreditan actores sociales según su afiliación, reproduciendo un patrón de repetición que refuerza la violencia a nivel estructural, caracterizada por una naturalización de la eliminación del otro a través de representaciones que legitiman el odio político. Como advierte Vilches (1995), los medios configuran no solo narrativas de información, sino también dispositivos de confrontación simbólica que

fragmentan el tejido social. Estos hallazgos son consistentes con la noción de que la violencia mediática puede actuar como instrumento de control social y legitimación de determinadas posturas políticas, tal como lo define la Ley 243 de 2012 de Bolivia (Ley N° 243, 2023).

Desde la perspectiva del aprendizaje social, los contenidos violentos funcionan como modelos de comportamiento observables. Según Bandura (1974), los individuos, especialmente niños y adolescentes, aprenden mediante la observación e imitación de conductas presentadas como eficaces, recompensadas o socialmente aceptadas. La exposición repetida a escenas violentas en redes sociales y noticieros permite que los espectadores interioricen estas conductas y las reproduzcan en contextos cotidianos. Los hallazgos sugieren que, la prevalencia de comentarios que justifican o minimizan la violencia, evidenciando que la normalización se refuerza a través de la interacción digital y la observación vicaria.

La interacción de los diferentes tipos de violencia (física, psicológica, política y simbólica) en plataformas digitales evidencia un entramado complejo donde los contenidos violentos influyen en la percepción social y en la construcción de significados compartidos. Los comentarios y reacciones de los usuarios funcionan como mecanismos de retroalimentación que refuerzan la normalización de la violencia, legitiman jerarquías y perpetúan estereotipos. Esto es especialmente relevante en contextos donde la educación crítica respecto al nivel consumo audiovisual y su múltiple consecuencia es limitada, como lo indica Mendizábal (2018).

De igual forma, la constante repetición de violencia audiovisual en redes sociales, contribuye a la trivialización de hechos graves, como homicidios o agresiones, generando una percepción deformada de la realidad. Ejemplos claros son los comentarios sobre la muerte de un joven durante un reto en transmisión en vivo o la aparición de una cabeza decapitada, donde el humor y la comparación con otros países minimizan la gravedad de los hechos. Esta trivialización, junto con la desensibilización, puede inducir a la aceptación de la violencia como parte del orden social y la cotidianidad, afectando especialmente a la población joven, más permeable a la influencia mediática.

Además de estos hallazgos, se pueden identificar ciertos patrones de acuerdo a las diferencias entre las tres plataformas estudiadas. Por un lado, en “Tik Tok” predomina la violencia explícita que es espectacularizada mediante contenido humorístico o retos virales, esta plataforma además es caracterizada por la inmediatez

de su contenido, la cual favorece a la desensibilización y su difusión acrecentada en comparación a las demás redes, teniendo mayor cantidad de visualizaciones, reacciones y comentarios. En “YouTube”, en cambio, los contenidos suelen tener mayor carga narrativa y simbólica antes que visual explícita, con reportajes de noticieros caracterizados por el uso de titulares llamativos y extremistas que ayudan a propiciar discursos de justificación de violencia junto con la perpetuación de estigmas sociales; en comparación a las otras dos redes, es en esta plataforma donde se evidencia una menor cantidad de reproducciones, reacciones y comentarios, lo cual puede deberse a la duración de los videos. Finalmente, en “Facebook”, la violencia presentada combina tanto la expresión de videos o imágenes explícitas como narrativas de agresión que se sitúan mayormente en la dimensión política y comunitaria, donde estos contenidos audiovisuales junto con los comentarios que presenta, tienden a reproducir discursos de odio ideológico y justificaciones de agresión colectiva.

Esta diferenciación, permite dar cuenta de cómo en cada red social se articula y predomina un modo particular de normalización de la violencia, vinculando su lógica de audiencia, circulación y viralización. A la vez, según el enjambre digital de Han (2014), las redes no generan comunidad, sino reacciones dispersas y virales, donde la hostilidad y la trivialización se multiplican sin mediación crítica.

Conclusiones

La investigación realizada permite entender que la violencia audiovisual en redes sociales y noticieros del departamento de Cochabamba se presenta como un fenómeno complejo, que impacta directamente en la percepción social, en la conducta de los espectadores y en sus prácticas cotidianas. Se identificó que los contenidos violentos no solo documentan hechos reales, sino que funcionan como agentes de normalización y justificación de la violencia, reproduciendo estereotipos de género, estigmatización social y discursos de odio político. La revisión de las 30 publicaciones analizadas permitió evidenciar la recurrencia de la violencia física, psicológica, política y simbólica, así como la interacción de estas modalidades en comentarios de los usuarios, quienes además de estar en estrecha relación con estos contenidos, también refuerzan la aceptación de conductas agresivas.

Los hallazgos muestran cómo la exposición constante a contenidos violentos, especialmente en plataformas digitales de alto consumo, genera procesos de desensibilización, donde los espectadores pierden la capacidad de reacción frente

a actos de agresión, trivializando situaciones graves y normalizando la violencia como parte de la cotidianidad, haciendo bromas al respecto, justificando los actos y generando nuevas olas de violencia. Asimismo, se evidencia que la violencia simbólica y los estereotipos de género se mantienen presentes, promoviendo la proliferación de jerarquías de poder y desigualdades sociales.

Por último, los resultados obtenidos subrayan la urgencia de implementar estrategias de alfabetización mediática con programas educativos en escuelas y universidades como talleres, conversatorios y la elaboración de guías para el uso adecuado de las redes sociales y la sensibilización comunitaria para el reconocimiento de la violencia audiovisual. Además, la elaboración de políticas de prevención que fomenten el consumo crítico de contenidos audiovisuales, mediante espacios de diálogo interinstitucional que contemplen el monitoreo mediático con protocolos de difusión responsable en noticieros o redes sociales y la posibilidad de denuncia de contenidos violentos ante instancias legales. Comprender los mecanismos mediante los cuales la violencia se normaliza y se reproduce en el espacio digital permite abordar de manera más efectiva las consecuencias sociales, culturales y psicológicas de este fenómeno, promoviendo un entorno mediático más responsable y consciente.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza editorial.
- Barrios Cachazo, C. (2005). La violencia audiovisual y sus efectos evolutivos: Un estudio teórico y empírico. *Comunicar*, (25), 77–84. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15825074.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Campines, F. (2022). Estudio de mercado basado en el consumo de servicios de streaming en tiempos de pandemia del COVID-19. *Revista Científica Guacamaya*, 7(1), 40–50. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/guacamaya/article/view/3180>
- Ferrés, J. (1998). *Televisión y educación*. Paidós.

- Galán, J., Calderón, J. L., Sánchez-Armáss, O. & Guzmán, M. (2022). Exposición y Desensibilización a la Violencia en Jóvenes Mexicanos en Distintos Contextos Sociales. *Acta de investigación psicológica*, 12(3), 5-17. Epub 26 de junio de 2023. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.3.458>
- González-Fernández, S. (2023). *La percepción de la violencia audiovisual entre universitarios: estudio de caso en estudiantes de periodismo* (Universidad de Málaga). *Zer*, 28(54), 161-183. <https://doi.org/10.1387/zer.23648>
- Ley N° 243. Ley contra el acoso y violencia política hacia las mujeres. (2012, 28 de mayo). *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. No. 0376. http://www.silep.gob.bo/norma/12781/ley_actualizada
- Ley N° 348. Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia. (2013, 9 de marzo). *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. No. 0494. http://www.silep.gob.bo/norma/12781/ley_actualizada
- Han, B.-C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Hernando-Gómez, A., Romero-Rodríguez, L., & Valdez-López, O. (2022). Competencia mediática de los/as jóvenes bolivianos/as frente a la manipulación informativa de los medios audiovisuales. *Revista Prisma Social*, (39), 74–94. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4861>
- Marcos, M. (2019). Aproximaciones teóricas al concepto de violencia y violencia audiovisual. *Studia Iberica et americana SIBA*, (6), 19-30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7143627.pdf>
- Maffía, D. & Moretti, C. (2015). *Violencia mediática y simbólica*. Observatorio de Justicia y Género, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/825_rol_psicologo/material/descargas/unidad_3/optativa/violencia_mediatica.pdf
- Mendizábal, G. (2018). Violencia y medios de comunicación en Bolivia: una mirada crítica a los noticieros televisivos. *Revista Ciencia y Cultura*, 22(39), 55–72.
- Núñez, A. (2022). Teoría del aprendizaje desde las perspectivas de Albert Bandura

- y Burrhus Frederic Skinner: vinculación con aprendizaje organizacional de Peter Senge. (2022). *UCE Ciencia. Revista De Postgrado*, 10(3). <https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/295>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf
- Romero-Mezarina, F., & Dominguez-Lara, S. (2020). ¿Violencia psicológica o impacto psicológico de la violencia? El caso de la plataforma SiseVe del Ministerio de Educación. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062020000100160
- Sánchez (2024). Plataformas *streaming* y la estetización de la violencia sexual en seriadados juveniles. *Revista Contacto*, 4(1), 67–80. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/article/view/5197>
- Vázquez González, N. I. (2008). La violencia mediática: un estudio de caso. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 15(47), 103–125. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10504704.pdf>
- Vilches, L. (1995). *La televisión: los efectos del bien y del mal*. Gedisa.
- Zamorano, G. (2023). Intimidad y violencia en el audiovisual latinoamericano contemporáneo. *Revista Mundaú*, (14), 72-92. <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/15794>

Tú eres eso: Efectos del insulto en la construcción imaginaria del yo de creadores de contenido bolivianos

Lineth Sara Acosta Fernandez¹
Alejandra Karen Gutiérrez Campero²

Recibido: 18 de agosto de 2025. Aprobado: 22 de octubre de 2025.

Resumen

El objetivo central de este artículo es explorar los efectos del insulto en la construcción imaginaria del yo de creadores de contenido. La investigación fue realizada desde la metodología cualitativa, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a siete creadores bolivianos que emplean la plataforma de TikTok. Se empleó el enfoque psicoanalítico, retomando las conceptualizaciones de autores como Freud, Lacan y Miller para la fundamentación teórica del escrito, así como para el análisis y la construcción de categorías dadas a partir del discurso de los sujetos entrevistados. Los principales hallazgos radican en que el insulto como significante que degrada, objetaliza y resuena, apunta principalmente a atacar el cuerpo de los creadores de contenido. Ya en cuanto a sus efectos, impacta en la consistencia imaginaria del yo, desestabilizando la imagen que el sujeto tiene sobre sí mismo, llevándolo a cuestionarse sobre la veracidad de los comentarios recibidos; y también produciendo reacciones afectivas como la tristeza y el enojo. Analizar estos aspectos resulta fundamental para comprender las dinámicas dadas en redes sociales, cuyo alcance en la contemporaneidad es interminable, más aún el de comentarios que no se limitan a ser palabras que critican, sino que se convierten en insultos cuya huella más allá de escrita queda como marca.

Palabras clave: psicoanálisis, comentarios agresivos, redes sociales, degradación, identificación

1 Estudiante de 9no. semestre de la carrera de Psicología de la UMSS y miembro titular de la SOCEPSI.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-5942-4170>

Correo: sara.acostafer@gmail.com

2 Estudiante de 9no. semestre de la carrera de Psicología de la UMSS y miembro titular de la SOCEPSI.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5721-7897>

Correo: kg1388523@gmail.com

Introducción

Imagina que caminas por la calle y, de pronto, un desconocido se te acerca y te lanza un insulto. Tal vez te detienes confundido, tal vez intentas ignorarlo. Pero ¿Qué pensarías? ¿Cómo te sentirías? ¿Cambiaría algo en tu imagen? Ahora, traslada esa misma escena al espacio de las redes sociales. Cambia la calle por TikTok, y a ese desconocido por una cuenta anónima que hace un comentario público dirigido a tu cuerpo, a tu forma de hablar, a lo que haces. Los creadores de contenido están rodeados de comentarios de diferentes tipos, ya que las redes sociales constituyen un espacio para el despliegue de la subjetividad, la interacción simbólica y también la agresión. Estas plataformas no solo nos permiten compartir contenidos, sino que también funcionan como escenarios en los que nos exponemos, miramos y nos vinculamos.

El fenómeno del insulto cada vez es más visible y frecuente en redes sociales a diferencia de los intercambios cara a cara, donde el insulto puede ser efímero, en las plataformas virtuales queda fijado y escrito. Por otro lado, es de suma importancia la población de investigación, ya que esta se encuentra en una posición particular de exposición a diferencia de usuarios comunes, ellos se muestran de manera constante frente a un público. Es así que nos preguntamos ¿cuáles son los efectos que el insulto tiene en la construcción imaginaria del yo de creadores de contenido bolivianos?

Para responder tal cuestionante, se propone describir las distintas respuestas que los sujetos manifiestan frente al comentario hiriente del otro; e indagar en la resonancia afectiva del insulto reconociendo los afectos predominantes que se activan en el sujeto ante dicha experiencia.

Por último y partiendo por el interés de los fenómenos de la era digital, esta investigación se propone aportar al campo psicoanalítico mediante el estudio del insulto en redes sociales. Al recuperar las vivencias de quienes se ven expuestos a estas formas de interacción, el estudio busca iluminar modos en que la subjetividad se configura hoy en un espacio donde la exposición y el juicio público inciden en las formas de ser y reconocerse.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

Para el desarrollo de esta investigación, se optó trabajar con el paradigma interpretativo, ya que el objetivo principal es comprender los efectos que los insultos tienen en la construcción yoica de los creadores de contenido. Se adoptó un enfoque cualitativo, dado que se utilizarán entrevistas semiestructuradas. El diseño de campo se eligió por la necesidad de trabajar directamente con los sujetos en su contexto actual de producción de contenido digital y se complementará con un enfoque documental.

La población está compuesta por creadores de contenido bolivianos, con edades comprendidas entre los 18 y 30 años. Se trabajó con una población finita, seleccionada mediante un muestreo intencional de tipo bola de nieve, identificando a sujetos que cumplieran con diferentes características y que, a su vez, recomendaran a otros posibles participantes con perfiles similares.

Los criterios de inclusión fueron: a) residir en Bolivia; b) tener al menos 10.000 seguidores en una o más plataformas digitales, principalmente TikTok o Instagram; c) haber estado activos en la creación de contenido por un mínimo de un año; d) haber recibido comentarios ofensivos o insultos en redes sociales. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron entre el 20 y el 30 de julio de 2025, de manera individual, considerando la disponibilidad de los participantes.

El presente artículo se abordó desde una perspectiva psicoanalítica, entendiendo el psicoanálisis como una experiencia entre sujetos mediada por el lenguaje y el inconsciente (Lacan, 1966). Para el análisis de los datos, se aplicó una estrategia en dos etapas. En primer lugar, se realizó un análisis temático, con el propósito de identificar las unidades de sentido y los temas recurrentes emergentes en los discursos de los participantes. En segundo lugar, estas categorías fueron interpretadas teóricamente desde el psicoanálisis, retomando los aportes de Freud, Lacan y Miller para comprender los efectos del insulto en la construcción imaginaria del yo.

Marco conceptual

El insulto: de iniciación general

El insulto es la acción y el efecto de ofender a alguien provocándolo o irritándolo principalmente con palabras. Su significado etimológico remite a un asalto: brincar o saltar agresivamente contra alguien, con la intención de destruirlo, de partirlo en pedazos (RAE; Treviño, s.f.). Por lo tanto, un insulto implica una intención agresiva y produce un impacto en quien lo recibe.

El insulto desde el psicoanálisis

Jacques-Alain Miller es uno de los pocos autores que ha trabajado la noción de insulto desde el psicoanálisis, enfatizando en su carácter degradativo. Menciona que el insulto encarna un “tú eres eso” donde el “eso” es más bien despectivo (1989). No se trata de describir o dialogar, sino de fijar al otro en una posición degradada, mediante una palabra, o, mejor dicho, un significante. Como lo expone Ubieto (2019) acerca del insulto:

Es el esfuerzo supremo del significante para decir lo que el otro es como objeto a, para cernirlo en su ser en tanto que justamente se escapa al sujeto [...] el insulto fija así la lengua, pretendiendo reducir al otro a la nada o a un tú eres eso. El significante deviene aquí el objeto, sin paliativos y sin suspensión posible de sentido (p.8).

Este planteamiento complejo, da pauta de que el insulto intenta atrapar al sujeto en su dimensión degradante, como resto, es decir, como objeto. El insulto busca objetizar al sujeto, reduciéndolo a nada.

En esta línea, se puede comprender lo que Lacan (1973) señala sobre el insulto, acerca de que “resulta por la época, ser del diálogo tanto la primera como la última palabra” (p. 512). Con ello indica que el insulto puede ocupar el lugar de única palabra, que, en lugar de abrir al diálogo, interrumpe el mismo, ya que es un esfuerzo de reducir al otro.

Amendola (2015) refuerza esta idea al señalar que el insulto es un intento de decir la cosa misma para atrapar al otro en condición de objeto, y atravesarlo en su ser ahí. De allí podría entenderse que el insulto corta, fija y hiere, marcando al sujeto.

Se trata de un ataque verbal a un individuo que expresa un vacío argumentativo en el pensamiento, la cual según Dessal (2019) es la manifestación contemporánea de la degradación de la vida.

Definición del yo

Generalmente se entiende al yo como el nominativo con el que una persona se designa a sí misma, de manera consciente, por la cual además se hace cargo del conjunto de rasgos que considera como propios y que lo diferencia de los demás, coloquialmente entendido como identidad (RAE, s.f.).

Desde el psicoanálisis, Freud (1923) es el primer autor en aportar una definición sobre esta instancia; más allá de su dimensión tópica, el yo es definido como “la proyección de una superficie corporal” (p. 27), es decir, como la representación o figura que un individuo tiene de sí mismo, a partir de las sensaciones de la superficie de su cuerpo. Dos son las cuestiones importantes a rescatar de dicha conceptualización: que el yo y el cuerpo están íntimamente relacionados, y que el yo al ser una representación, es básicamente una imagen.

El yo como imagen

Lacan (1949) es quien, en su teoría del estadio del espejo, amplía la concepción freudiana del yo al plantear su constitución, dada en los primeros años de vida cuando el sujeto se identifica con una imagen o “imago del semejante”. La identificación se define como la transformación que se produce en el sujeto cuando se reconoce en una imagen externa, sea la de su propio cuerpo en el espejo o la de un otro, y se apropia de dicha imagen como si fuera uno mismo (Evans, 2007).

De allí que, en primera instancia, Lacan concibe al yo como una formación imaginaria, que, además, está sostenida por significantes. Si bien permite que el sujeto se reconozca como una unidad coherente, esta es parcial, ya el asumir nuevos significantes e imágenes como propios a lo largo de la vida, podrían reconfigurar el yo.

Además, cabe mencionar que el yo cumple una serie de funciones, en cuanto al ámbito: sexual, nutricia, de movilidad, y ser la sede de los afectos. Acerca de su última función, cabe destacar que es esta unidad ilusoria el genuino almacén de la angustia y otros afectos (Freud, 1923; 1926)

Entonces, la dimensión imaginaria del yo cumple la función de organizar la experiencia subjetiva y permitir el reconocimiento del sujeto en relación con los otros; así como mantener la ilusión de unidad. Por esta razón, la imagen yoica es fundamental pero vulnerable, pues su coherencia se va articulando con los significantes que recibe; cualquier comentario que cuestione esta imagen, como el insulto, puede desestabilizar la percepción de unidad.

Por último, cabe puntualizar que cuando en el presente artículo se menciona el término de construcción imaginaria del yo, el lector no familiarizado en psicoanálisis, puede entenderlo como identidad.

Los creadores de contenido en TikTok

Las redes sociales constituyen espacios de interacción entre usuarios, tanto como consumidores de contenido como creadores del mismo. Según Villegas (2022):

El término creador de contenido aglutina una amalgama de usuarios más popularmente conocidos como *Youtubers*, *Tiktokers*, *Instagramers* o *Streamers* en función de la red social que usan principalmente y el tipo de contenido que publican (p. 4).}

Entre estas plataformas, TikTok se ha consolidado como la principal red social utilizada por creadores de contenido, en Bolivia como a nivel mundial, debido a su formato de videos cortos, facilidad de viralización y alta visibilidad.

En esta aplicación, gran parte del contenido se centra en mostrar la propia imagen, siendo que las principales categorías más vistas refieren a contenido de entretenimiento con videos graciosos, bailes, bromas y estilo de vida (Brandme, 2024). Esta dinámica puede generar tanto oportunidades de reconocimiento y aceptación, como el de recibir críticas, comentarios ofensivos e insultos. Por ello, para los creadores de contenido, su imagen no solo está vinculada a la representación pública que comparten, sino también a la manera en la representación que ellos tienen sobre sí mismos.

Resultados

En este apartado se presentan los efectos del insulto en la construcción imaginaria del yo de los creadores de contenido bolivianos, atendiendo a tres

dimensiones centrales: los afectos producidos, los cuestionamientos sobre su propia imagen, y las respuestas que suscitan dichos comentarios. Sin embargo, antes de adentrarse en los efectos, resulta esencial detenerse en la caracterización de los insultos recibidos, ya que estos apuntan con mayor frecuencia al cuerpo y a la imagen personal, revelando el modo en que estos significantes se dirigen a lo más visible y expuesto del sujeto en el espacio digital.

El blanco de los insultos

Todos los participantes mencionaron haber recibido comentarios sobre su aspecto corporal, especialmente aquellos relacionados con el peso.

Me terminaron llamando anoréxica, como si tuviese menos peso del que realmente tengo y cosas así [...] esqueleto también (ML, 2025). Me dijeron ay, ¡pero este es flaco! estás muy flaco (VD, 2025). Decían que era medio gorda (PL, 2025). Sí me han dicho gorda, siento que si se meten con el tema del físico es algo que me pega un poquito más (KD, 2025).

Por lo que, los insultos se dirigieron tanto al exceso de delgadez como al exceso de peso; configurando una lógica en la que la imagen corporal resulta inadecuada en cualquier de sus extremos, empleando esto para degradar. Otros insultos apuntaron a características físicas, como: “estás igual de cuadrada” (PQ, 2025); “ah, tienes tus ojos chinitos, algunos lo decían de manera despectiva” (FF, 2025); y “¿No había otra presentadora? Como que esta está fea” (PL, 2025).

Estos comentarios no solo se perciben como juicios superficiales, sino que, ya que los entrevistados lo consideraron insultos, fueron palabras o significante que tocaron aspectos íntimos de sí mismos, de acuerdo a su historia personal.

Por otro lado, los insultos también se dirigieron a las capacidades e identidad. Algunos descalificaron directamente el trabajo de los creadores de contenido: “no sabes cantar, dedícate a otra cosa” (VD, 2025); “más se dirigía al trabajo [...] de que era una basura mi video” (PL, 2025). Otros cuestionaron su manera de expresarse: “¿siempre ha hablado así? [...] ¿Quién te enseñó a hablar así? Eres fresa, se nota” (FF, 2025). Así como críticas hacia sus motivaciones “No tienes nada más importante que hacer que estar subiendo estas tonterías” (TT, 2025); y “Yo la conozco de la universidad, quiere llamar la atención” (PQ, 2025).

En conjunto, los insultos se enfocan en degradar dimensiones centrales del yo: el cuerpo, el trabajo creativo y la imagen personal. Como expresó una entrevistada “es como que tienen una visualización de que los creadores de contenido tienes que ser perfectos, con una belleza ya establecida” (PL, 2025).

El insulto y su resonancia afectiva

De acuerdo al planteamiento de Freud, una de las funciones del yo radica en ser la sede de los afectos, es decir de aquellas respuestas de descarga masiva, sean penosas o agradables, vagas o precisas (Laplanche, 1967). Son dos los afectos que con mayor recurrencia los entrevistados expresaron sentir, tras recibir un comentario que ellos consideran un insulto, siendo estos el enojo y la tristeza:

Me sentí enojada, frustrada, triste; es como que nuestra emoción es coraje y sentirnos juzgadas por lo que te están diciendo (FF, 2025). Un poco de incomodidad, pero obviamente que me molestaba, y un poquito de tristeza, me hizo sentir mal (PL, 2025). Un dolor, llega a molestar, llega a doler (ML, 2025). Y yo de auch [...] me dio tristeza, me dio como que no sé. O sea, me puse mal, estuve en mi cuarto bien triste, lloré [...] me hizo sentir mal, luego me enojó (VD, 2025). Presión en el pecho, que tienes un poquito de rabia o te desestabiliza [ante un tipo de insulto en específico] me pega fuerte digamos (KD, 2025).

De lo anterior se observa que ambos afectos no se presentan de manera aislada, sino como respuestas que emergen de manera conjugada tras recibir un significativo que reduce su condición como sujeto, tocando algo de sí mismos, más allá de la imagen con la que se proyectan, pudiendo llegar a desestabilizarla.

Por lo que se podría decir que recibir un insulto moviliza la imagen del yo, resonando en el sujeto. La vivencia de dicho suceso se expresa con frecuencia, por medio de una oscilación: entre el dolor experimentado tras sentirse tocado y vulnerado con un significativo que apunta a degradar; y la molestia por dicho intento de degradación, por el peso de un significativo que incomoda y desestabiliza.

Cuestionamientos e identificaciones tras el insulto

Al entender al insulto, como acto dirigido al otro, toca precisamente ese punto donde la imagen del yo se vuelve vulnerable. Tras recibir un insulto, todos los entrevistados experimentaron dudas sobre “su propia imagen”. Y surgieron de manera recurrente preguntas como:

Tal vez no hice bien (PQ, 2025). Entonces te hace dudar de tu contenido, pues, te hace dudar si lo que estás haciendo está bien [...] tuve que mejorar eso porque me afectó y me puse a pensar que, si realmente es así, o estoy haciendo mal (FF, 2025). Te preguntas ¿ay tendrá razón? [...] Tipo pensé que uy, tal vez es verdad (PL, 2025). ¿Realmente estaré? no estaré? (KD, 2025). Me ponía a titubear y dudar sobre mis propias capacidades, no sabía si realmente estaba bailando bien, o si esos comentarios tenían razón de que hay cosas que me salen mal. Más que todo lo veía como un te sale mal todo (ML, 2025). Me ha hecho dudar si de verdad servía para eso (VD, 2025).

Se observa un cuestionamiento frecuente sobre la imagen, que muestra cómo el insulto tiene el poder de desestabilizar las identificaciones previas. Retomando que el insulto, es dirigirse a una persona con la intención de destruirlo, de partirlo en pedazos, podemos contemplar en mayor proximidad que aparte del acto agresivo del insulto también se produce un movimiento de la imagen del yo en cada creador de contenido, llegando a cuestionarse el “¿Soy cómo dicen que soy?” frente a un “Tú eres eso” de los espectadores.

De la misma manera, parte de los creadores modifican su imagen incorporando los nuevos significantes que les brindan los otros con sus comentarios, haciéndolos parte de sí mismos:

Es que tú también eres así (PQ, 2025). Supuse que tenía razón [...] Y como que dije ay no, tiene razón, mi video es una basura. [...] Me dio risa, pero obviamente la palabra basura se quedó (PL, 2025).

Mostrando que, en algunos casos, el insulto no solo agrede, sino que reconfigura la identidad, produciendo nuevas significaciones que degradan la imagen del yo. Pasando de sostener idealizaciones positivas sobre su trabajo y su apariencia, a apropiarse de los significantes impuestos por los otros, ubicándose en el lugar de un objeto degradado; como señala (PQ, 2025) “Me sentía re fea digamos. Así como que mi cuerpo no está bien, que tal vez es mi cara, que tal vez es el video [...] Soy yo, es mi cara, es mi cuerpo, no estoy bien, no está bien mi edición”.

Afectando de tal manera que consideraban tomarse un tiempo como señalan, “Ya no voy a salir en cámaras (PQ, 2025). Estaba pensando no subir más videos de ese tipo” (FF, 2025). O ubicándose en un lugar donde se busca la aprobación de otros; “te hace pensar, ¿qué va a pensar la gente de ti? ¿No ve? Yo me pongo a pensar, ¿y qué

tal si lo creen? ¿Qué tal si piensan que sí soy? [...] más gente podía pensar lo mismo. Entonces yo estaba muy susceptible a qué van a pensar de mí, ¿comprendes?” (FF, 2025). Jugándose la imagen que el creador de contenido muestra a sus espectadores y con mucho más peso el cómo él mismo percibe su propia imagen.

Posición del sujeto frente al insulto

Las reacciones de los creadores de contenido frente a comentarios con insultos fueron variables. Cada sujeto reaccionó según la forma que mejor le funcionaba. Se evidencia una inclinación a eliminar el comentario o eliminar el video, y después los sujetos tienden a preferir bloquear la cuenta o denunciar el mensaje, como se muestra:

Un comentario que me hizo eliminar un video, porque de ese comentario, se multiplicaron a 5 o 10 o más (ML, 2025). He debido eliminar, uno o dos, no varias veces, porque no recibo mucho, pero si es en lives y cosas así no bloqueo, no reacciono; y cuando reacciono es de una forma como la que te estoy mostrando ahorita (KD, 2025). Si no se podría eliminar los mensajes eliminaría el video (PL, 2025). Si al principio me impacté y luego me quedé en modo tieso, luego recuerdo que lo bloqueé [...] terminé bloqueando a esa persona para evitar que siguiera viendo mi contenido y para evitar que siguiera subiendo comentarios. (ML, 2025). Lo primero que hago es bloquear su cuenta y denunciarla (FF, 2025).

Se podría decir que estos actos tienen la intención de borrar la huella insultante de la escena pública, o como un acto de rechazar aquel insulto, pero ambos buscan la manera de expulsar aquel significante degradante. Pues al dejar el comentario expuesto juega el papel de recordatorio del daño a su imagen. Otras formas de reaccionar son parar de subir contenido; “Casi medio año lo pausé (ML, 2025). Hubo uno que igual me hizo pausar y al final lo tomé como excusa” (PQ, 2025).

Todas estas posiciones frente al insulto evidencian cierta desestabilización en la construcción imaginaria del yo de ciertos sujetos, así como la presencia de recursos defensivos que en ocasiones y de acuerdo a la subjetividad de cada uno, se ponen en juego frente a la exposición pública y virtual de ese comentario. Como señala (FF, 2025) “¿qué van a pensar los otros [...] y si se lo creen?”.

En relación a la posición que el creador de contenido toma después del comentario insultante, se evidencia que un par de entrevistados señalan que hay una modificación en sus acciones como:

Y como que empecé a cambiarlo con el maquillaje, y como que muchos empezaron a decirme, ay te ves mejor, entonces como que dolía un poquito [...] Es como que algo te afecta y empiezas a cambiar esa parte (PL, 2025). Ser tierna era parte de mí y eso lo hice por comentarios de este tipo, entonces que me hicieron sentir una niña, ¿sabes? [...] Porque hizo que cambie en mí ese tipo de comentarios que yo sé que me han lastimado de alguna manera. Creo que algunos comentarios te pueden lastimar tanto que hacen que cambies (FF, 2025).

Podría pensarse como un intento de hacer propio el significante que ese otro le dio, es decir debilitando sus idealizaciones previas o construyendo nuevas formas de presentarse ante los otros.

Discusión

El análisis realizado permite afirmar que el insulto en redes sociales produce un efecto significativo sobre la construcción imaginaria del yo de los creadores de contenido bolivianos. Esta construcción representa aquella imagen que cada persona arma de sí misma a partir de identificaciones.

El principal efecto del insulto encontrado, es que cuando esta imagen se ve cuestionada por comentarios degradantes, se genera un tambaleo en la percepción que los sujetos tienen de sí mismos, afectando tanto su dimensión afectiva como su dimensión identificatoria.

En el plano afectivo, predominan la tristeza y el enojo. En el plano identificatorio, los sujetos cuestionan si el significante recibido guarda coherencia con la representación que tienen de sí mismos, si concuerda con su imagen. Esto coincide con lo planteado por Miller (2011) quien señala que el insulto funciona como un *tú eres eso*, fijando al sujeto en un significante degradante y reduciéndolo más bien a un objeto. En las entrevistas, los insultos recibidos “esqueleto, gorda, tu video es una basura, etc.” funcionaron de este modo, intentaron reducir al creador a una única nominación, que además apunta de manera directa a su cuerpo, o a su forma de ser.

Esta reducción del sujeto remite a lo que Lacan (1949) describe como la dimensión imaginaria del yo, constituido por identificación especular con el semejante, lo cual inaugura el drama de los celos primordiales. Por ello, en el registro imaginario, la imagen del otro no solo configura la forma del yo, sino que introduce una tensión marcada por la rivalidad y la agresividad. Entonces, cuando el sujeto es nombrado de manera hiriente, esa agresividad intencional roe y disgrega la consistencia y unidad de la imagen, el yo se tambalea ante la mirada del otro, mientras que emerge la duda “¿seré?, ¿no será eso que dicen que soy?”, como efecto del desajuste que el insulto produce en el campo imaginario.

A partir de este cuestionamiento, se observaron dos modalidades de respuesta frente al insulto. En primer lugar, algunos creadores de contenido incorporaron el significante despectivo, llegando incluso a modificar su manera de expresarse, su apariencia física o dejando de subir contenido a redes sociales temporalmente. Esto evidencia que el insulto, al ser interiorizado, reorganiza la red identificatoria del sujeto.

En segundo lugar, otros entrevistados optaron por ignorar los comentarios, ya sea dejándolos de leer o eliminándolos de la plataforma. Aunque estas acciones pueden parecer un rechazo, revelan también la fuerza del insulto: aun cuando se borra o bloquea, se busca eliminar la huella de ese significante que incomoda y apunta a traspasar la consistencia de la propia imagen.

Este hallazgo resulta relevante en el contexto digital. Pues mientras que en escenas presenciales el insulto puede perderse en el aire, en los comentarios en redes sociales queda escrito como huella. Esto amenaza no sólo la concepción que el creador tiene sobre sí mismo como persona, sino también su imagen frente a una amplia audiencia potencialmente ilimitada, que a su vez podría afectar también en la concepción íntima sobre sí mismo. Al respecto, Dessal (2019) ya mencionaba que se ha:

convertido el lenguaje que forma parte de la contienda cotidiana, corriente, y el aprovechamiento de la disolución entre lo íntimo y lo público, en un instrumento de descalificación que recorre todo el espectro social: líderes, políticos, influencers, opinólogos, comentaristas anónimos en redes sociales. El insulto integra lo que denominamos “la nueva normalidad”, es decir, la siniestra comprobación de que solo se requiere tiempo para que una aberración cobre carta de ciudadanía y se integre al paisaje, y que pasemos de largo, indiferentes o anestesiados frente al rebajamiento moral de la civilización (párr. 2).

Es decir que las redes sociales pueden amplificar el efecto del insulto, y hasta inclusive por tratarse de comentarios que pueden ser expresados sin impunidad, ser normalizados.

Pese a ello, se observa un fenómeno paradójico: la mediación virtual de estas plataformas puede actuar como un velo imaginario que permite a algunos creadores distanciarse del efecto agresivo del comentario. Al no haber interacción directa, ni ver ni escuchar al emisor en el momento del insulto, el significante que apunta a degradar se percibe como emitido por un desconocido o usuario anónimo, lo que posibilita que el sujeto no asuma completamente esa nominación y reduzca su impacto afectivo en algunas ocasiones.

Así, aunque el insulto en redes sociales tiene la capacidad de degradar, la estructura misma de la interacción digital permite cierto control sobre la resonancia de estos comentarios. Esto evidencia cómo la experiencia subjetiva del insulto no solo depende de su contenido, o de factores individuales de la historia personal de cada sujeto, sino también del contexto de emisión.

En síntesis, el insulto en redes sociales provoca un doble efecto: desestabiliza la imagen que el sujeto sostiene de sí mismo (a nivel afectivo e identificadorio) y convoca estrategias de reorganización, desde la apropiación del significante degradante hasta su rechazo o transformación.

Las recomendaciones que se plantean para futuras investigaciones radican principalmente en ampliar la muestra a una población adolescente, ya que la misma se encuentra en pleno proceso de construcción identitaria. Así también, ampliar el estudio a contextos internacionales, si es que habrá diferencias en los efectos del insulto dependiendo de la cultura. Se propone igualmente, realizar más de una entrevista a los participantes del estudio para profundizar en la comprensión de los efectos más allá del registro de lo imaginario.

Otro estudio relevante sería indagar en la perspectiva de quienes emiten los insultos, analizando sus motivaciones. Estas líneas de investigación podrían complementarlos hallazgos sobre la mediación tecnológica, ofreciendo un marco más amplio para comprender al insulto en el contexto de las plataformas digitales, tan presentes en la contemporaneidad.

Finalmente, este estudio evidencia que el insulto en redes sociales no sólo desestabiliza la imagen que el sujeto sostiene de sí mismo, sino que también da cuenta de cambios dados por la apropiación de aquel significante degradante en ciertos casos, y el rechazo de los mismos en otros. Así también, las plataformas virtuales introducen una dinámica particular: la ausencia de interacción directa permite al sujeto distanciarse del efecto del comentario, generando un espacio donde se negocia la resonancia del insulto y la protección de la propia imagen.

Conclusiones

Las redes sociales son un escenario amplio de encuentro, tanto para creadores como consumidores. La interacción dada por los comentarios crea un abanico de posibilidades, donde los insultos se transmiten. Desde un abordaje psicoanalítico funcionan como un “tú eres eso” que pretende fijar con un significante que degrada y reduce al sujeto como un objeto.

El principal efecto dado constituye el cuestionamiento de los sujetos acerca de su identidad; tras recibir un insulto que se suele dirigirse al cuerpo y a la forma de ser, todos se cuestionaron si son *eso* que se les dice, aquella palabra o frase que les marca, que les resuena y que los degrada, lo cual constituye un tambaleo en la imagen que los propios sujetos tienen de sí mismos.

En primera instancia, la huella dejada compromete afectos; todo insulto recibido resuena en el cuerpo, ya sea a través de la tristeza y/o del enojo; aunque el escenario esté velado por la virtualidad y los insultos no sean escuchados, sino más bien leídos, el tambaleo de la imagen yoica viene acompañada de una respuesta afectiva en todos los casos. Como segundo punto, un sujeto tras recibir un insulto y cuestionarse sobre su identidad, puede responder principalmente de dos maneras para reorganizar ese tambaleo yoico: ante el ¿soy eso que dicen que soy? Puede darse un sí, o un no.

En caso de que el sujeto se identifique con eso que le dicen y que lo degrada, las posteriores respuestas pueden implicar que el creador deje de publicar contenido, o que intente cambiar su imagen y forma de ser. En contrapunto, cuando el sujeto responde con un no, se distancia de aquel significante, lo cual se ve facilitado por la posibilidad de al menos borrar aquel comentario insultante, para eliminar la huella concreta y evitar que sea leída por más personas y masificada.

Entonces, el presente escrito aporta a la ampliación del psicoanálisis en relación a los efectos del insulto, buscando despertar nuevas curiosidades de su impacto. Se busca impulsar a que la temática y los resultados de este artículo se extiendan hacia una población más amplia y variada, como también una recopilación de datos más profunda; para así comprender el impacto y las respuestas surgidas frente al “Tú eres eso”

Referencias bibliográficas

- Amendola, A. (2015). *Del piropo al insulto*. Trazo Freudiano. <https://trazofreudiano.com/2015/07/21/del-piropo-al-insulto/>
- Brandme. (2024). *Top 10 categorías más vistas de TikTok*. <https://brandme.la/categorias-mas-vistas-de-tiktok/>
- Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano* (J. Piatigorsky, Trad.; 1.^a ed.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1996).
- Dessal, G. (2019). *El insulto y sus delicias*. Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano. <https://elp.org.es/el-insulto-y-sus-delicias/>
- Freud, S. (1923/1976). El yo y el ello. *Obras completas* (Vol. XIX). Amorrortu Editores. https://www.srmcursos.com/archivos/arch_57c42ae56e1df.pdf
- Freud, S. (2016). Inhibición, síntoma y angustia. *Obras completas*. Amorrortu Editores. <https://contentv2.tap-commerce.com/file/536258/5069-Inhibicion%20sintomayangustia.pdf>
- Lacan, J. (1949). *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. https://iedimagen.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/lacan-jaques_el-estadio-del-espejo-como-formador-de-la-funcion3b3n-del-yo.pdf
- Laplanche, J., Pontalis, J. (2004). *Diccionario de psicoanálisis* (F. Gimeno, Trad.; 1.^a ed.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1967).
- Treviño, S. (s.f.). *Etimología de insultar*. <https://etimologias.dechile.net/?insultar>

- Real Academia Española [RAE]. (s.f.). *Insultar*. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/insultar>
- Real Academia Española [RAE]. (s.f.). *Insulto*. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/insulto>
- Real Academia Española [RAE]. (s.f.). *Yo*. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/yo>
- Ubieta, J. (2019 - 2020). *Acto y violencia*. En *Sobre Violencia: Taller Clínico*. https://www.cdcelp.org/docs/Taller_clinico_Sobre_Violencia_-_Acto_y_Violencia._Jose_Ramon_Ubieta.pdf
- Villegas Simón, I., (2022). Los captadores de la atención: Creadores de contenido ante las lógicas de las plataformas digitales. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 15(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/n.disertaciones.v15i2>

Responsabilidad subjetiva en algunas mujeres que permanecieron en relaciones amorosas violentas en la ciudad de Cochabamba

Paola Andrea Chuquichambi Sajama¹

Erlinda Soto Vasquez²

Recibido: 18 de agosto de 2025. Aprobado: 28 de octubre de 2025.

Resumen

La permanencia de mujeres en relaciones violentas constituye un enigma que no se explica únicamente por dependencia, miedo o ignorancia, sino por una posición subjetiva donde se entrelazan historia, deseo y formas singulares de goce. Este estudio busca explorar, desde una perspectiva psicoanalítica, cómo la violencia se inscribe en la experiencia de cada mujer y cómo la repetición de vínculos tempranos sostiene su permanencia. La investigación es de carácter cualitativo e interpretativo, basado en entrevistas semiestructuradas a tres mujeres mayores de 18 años residentes en Cochabamba. Los hallazgos muestran que las relaciones inician bajo dinámicas de cuidado que progresivamente se transforman en control y maltrato, configurando un entramado inconsciente que sostiene la permanencia. La violencia, más allá de un acto físico o social, se presenta como irrupción de lo real: inesperada, inasible y contradictoria. Este fenómeno se articula con el goce, entendido como satisfacción que excede el principio de placer, otorgando consistencia e identidad, aun en medio del sufrimiento.

Palabras clave: psicoanálisis, violencia contra la mujer, relación de pareja, goce, responsabilidad subjetiva

1 Estudiante de 9no. semestre de la carrera de Psicología de la UMSS y miembro titular de la SOCEPSI.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1283-869X>

Correo: paolachuquichambi@gmail.com

2 Estudiante de 10mo. semestre de la carrera de Psicología de la UMSS y miembro titular de la SOCEPSI.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0131-6802>

Correo: 1319erli.soto@gmail.com

Introducción

La violencia contra la mujer sigue siendo una problemática alarmante tanto en el país como en el mundo, que suele culminar en desenlaces trágicos como los feminicidios que llenan los noticieros día a día. Sin embargo, pese a la crudeza de la violencia, muchas mujeres agredidas optan por no denunciar o retiran las denuncias interpuestas continuando en una relación amorosa con su agresor. Esta paradójica realidad representa uno de los mayores desafíos en la lucha por erradicar la violencia contra la mujer.

Pese a la existencia de la Ley 348: “Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia”, la violencia contra la mujer es un fenómeno complejo que persiste. Solo en lo que va del año 2025, en Bolivia se han registrado más de 22 mil denuncias por violencia contra la mujer, donde la mayoría son tipificadas como “violencia familiar”, dando cuenta de que el agresor suele ser alguien cercano como una pareja (El país, 2025).

Según el SLIM de Cochabamba, el 70% de las víctimas retiran las denuncias contra sus agresores; además quienes realizan las denuncias son los familiares o amistades (Opinión, 2021). Y cada vez son menos las mujeres dispuestas a denunciar a sus agresores (Opinión, 2024). Los datos mencionados encuentran eco en numerosos testimonios que surgen cuando se habla de esta problemática, cuando terceros intentan ayudar o intervenir ante una situación violenta, las propias víctimas terminan defendiendo a sus agresores. Ante esta realidad, desde la perspectiva psicoanalítica, se plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera la responsabilidad subjetiva incide en la permanencia de algunas mujeres dentro de relaciones amorosas violentas en Cochabamba?

Para responder a la pregunta de investigación, en primer lugar, se busca identificar la subjetivación frente al acto violento a partir de entrevistas realizadas a mujeres que se encontraban en una relación de pareja violenta en la ciudad de Cochabamba. Para ello se pretende analizar la reacción y acción tomada frente a la primera manifestación de violencia física; así mismo indagar las significaciones particulares atribuidas al acto violento y, por último, explorar las situaciones, relaciones o emociones que se repiten en su historia de vida, para entender cómo esto influye en su decisión de permanecer con su agresor.

Esta investigación busca aportar al conocimiento académico en psicología y estudios sobre violencia hacia la mujer, profundizando en este fenómeno desde

una mirada comprensiva, no culpabilizadora, evitando interpretaciones meramente victimizantes, que permita diseñar mejores estrategias de intervención y prevención. Además, pretende generar información contextualizada útil para instituciones públicas y privadas que trabajan con esta problemática.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual reconoce que la realidad es socialmente construida y requiere un acercamiento a los significados subjetivos de los actores. Se optó por un enfoque de tipo cualitativo, ya que los objetivos del estudio abordan una dimensión de la realidad que no puede ser cuantificada ni reducida a la operacionalización de variables (De Sousa Minayo, 2003). Además, al emplear un diseño de campo, el trabajo se sustenta en el contacto directo con la población involucrada en la problemática analizada.

El propósito de la investigación es de tipo básico, orientado a ampliar el conocimiento teórico sobre la permanencia de mujeres en relaciones violentas, sin pretensiones de intervención práctica. En cuanto al alcance, combina elementos descriptivos (caracterización de experiencias y discursos) e interpretativos (comprensión de significados desde la perspectiva psicoanalítica).

La selección de las participantes se realizó mediante muestreo no probabilístico intencional, complementado con la técnica “bola de nieve”. En una primera etapa se consultó a compañeros de la carrera para identificar posibles casos que cumplieran los criterios de inclusión: mujeres mayores de 18 años, residentes en Cochabamba, con historial de relaciones de pareja violentas físicamente y que hubieran optado por no denunciar o por retirar denuncias previas. Estos criterios garantizaron la participación voluntaria de tres mujeres que responden al perfil requerido a partir de los objetivos de la investigación.

En relación con el diseño de las técnicas de recolección de información, el instrumento principal fue la entrevista semiestructurada en profundidad, guiada por ejes temáticos vinculados a: las reacciones ante la primera manifestación de violencia, los significados atribuidos a la experiencia y los patrones recurrentes en sus historias de vida. Las entrevistas se realizaron los días 9, 10 y 11 de agosto de 2025 en la ciudad de Cochabamba, y se utilizaron seudónimos L, L2 y A para

garantizar la confidencialidad de las participantes. Dichas entrevistas se diseñaron siguiendo los principios de la escucha analítica propuestos en el Escrito 1 de Lacan (2009), orientados a captar no sólo los contenidos manifiestos, sino también los quiebres, repeticiones y formaciones del inconsciente que emergen en el discurso.

El procesamiento y análisis de datos siguió un proceso de categorización inductiva, emergente desde los discursos. Método comparativo constante, contraste entre casos y teoría, y la interpretación psicoanalítica con énfasis en la responsabilidad subjetiva.

Marco conceptual

La problemática de la violencia será abordada desde la teoría psicoanalítica, partiendo del reconocimiento de que la violencia contra las mujeres constituye un fenómeno complejo, susceptible de ser analizado desde diversas disciplinas. No obstante, este estudio se centra específicamente en la responsabilidad subjetiva de las mujeres frente a la violencia en el contexto de los vínculos amorosos. Desde este enfoque, surgen interrogantes como ser: ¿Qué implica asumir una responsabilidad subjetiva en relaciones violentas?, ¿en qué se diferencia este concepto de las nociones jurídicas o sociales sobre la víctima?, y ¿cómo puede contribuir a comprender los factores que influyen en la permanencia o ruptura del vínculo con el agresor?

La Ley N°348 (Estado Plurinacional de Bolivia, 2013) define a la víctima como sujeto de derecho, destinataria de protección, reparación y acompañamiento por parte del Estado. Esta visión, aunque crucial para la garantía de derechos, tiende a homogeneizar el fenómeno, fijando a la mujer en una posición predefinida y sin considerar las singularidades subjetivas que atraviesan su experiencia.

Por otro lado, el psicoanálisis parte de una premisa distinta: trabajar caso por caso, atendiendo a la estructura particular del sujeto, a sus modos de goce, a la historia inconsciente que lo determina y a las formas singulares en que cada mujer habita la violencia, la nombra (o no) y se posiciona frente a ella. Desde esta perspectiva, la responsabilidad subjetiva no es una categoría jurídica aplicable automáticamente, sino la forma en que el sujeto asume, procesa y da sentido a sus experiencias, reconociendo su participación y decisión interna frente a lo que le ocurre.

Lejos de reducir a estas mujeres a la figura de una víctima pasiva, se propone pensar que su permanencia, incluso cuando media la violencia física, no responde

necesariamente a un estado de indefensión, dependencia económica o ignorancia, sino que puede implicar una responsabilidad subjetiva, cargada de sentido psíquico y muchas veces inconsciente.

La violencia desde el psicoanálisis

Para Bassols (2012) “El acto violento que calificamos de “humano” no puede reducirse a un hecho natural o biológico. Es en realidad un producto de la civilización” (párr.5). En este sentido, la violencia es estructural, corresponde a lo humano y a la cultura; es la expresión en el límite de la intolerancia de lo diferente en el otro. Este “diferente en el otro” que no se tolera son las formas de goce, al decir de Lacan, formas de satisfacción de las pulsiones que se sitúan más allá del principio de placer, en las que el sujeto puede encontrar satisfacción incluso en un profundo malestar.

Asimismo, según Bassols (2012), cuando se atraviesa el límite del insulto en el diálogo, el pasaje al acto violento puede interpretarse como un intento de golpear lo inefable que se ha hecho presente en el otro, un acto que presupone previamente la existencia de un pacto simbólico que ha sido roto y que se trataría de restituir:

El pasaje al acto violento sobre una mujer se suele revelar como una forma de buscar y golpear en el otro lo que el sujeto no puede simbolizar, lo que no puede articular con palabras sobre sí mismo. Un análisis detenido permite mostrar en cada caso la significación inconsciente por la que el sujeto masculino no puede llegar a reconocer lo que está golpeando de su propio ser alojado en el ser del otro, su pareja. (párr.3)

De este modo, la violencia no se reduce a una mera descarga pulsional, sino que implica un acto fallido de restitución simbólica, donde el sujeto se confronta con algo de sí mismo no puede soportar en el otro y es a partir del golpe que se intenta suturar aquello que el lenguaje no logra nombrar.

El goce y la violencia

En el contexto de la violencia de pareja, el encuentro con lo imprevisto, una agresión sorpresiva, una amenaza extrema representa una intrusión de lo real que rompe el equilibrio subjetivo. Esta irrupción puede generar angustia, desorientación y actos que desde fuera parecen incomprensibles: decisiones contradictorias, retornos a la pareja o permanencias que desafían toda lógica adaptativa.

Estos actos, que aparentemente parecen carecer de sentido, encuentran su lógica en la manera en que el sujeto responde a aquello que le resulta insoportable. El goce, entendido como una satisfacción que desborda el principio de placer, está necesariamente implicado en estos fenómenos. Tal como planteó Lacan (1981) y como desarrollan autores posteriores (Miller, 2002; Bassols, 2015), el goce no es fruto de una elección consciente, sino una modalidad estructurante de satisfacción pulsional que puede incluso vincularse al sufrimiento. Desde esta perspectiva, la permanencia en un vínculo violento puede sostenerse en un goce que otorga al sujeto un lugar, una consistencia y, en cierta medida, una identidad.

La violencia contra la mujer es un síntoma social actual, sobre este tema Greñas (2013) expresa: “La violencia no es contra la mujer sino contra lo femenino, en tanto posición no-toda que provoca la ira de aquel que se pone en la posición del todo, del poder, del control” (p. 203). La mujer en posición no-toda, no está completamente regulada por el goce fálico, lo cual la ubica del lado de lo hétero para los hombres, y es justamente esta diferencia la que provoca el ataque hacia ella.

La violencia como síntoma social da una apariencia de homogeneidad y se construye como una categoría, pero no es lo mismo que tratar el síntoma subjetivo, el cual para poder ser tratado debe ser desagregado del conjunto aislando lo singular de cada caso. Es decir, aunque nos encontramos ante un problema social, en la práctica clínica se requiere una atención caso por caso, que es el propósito de esta investigación, analizar casos singulares de mujeres que viven situaciones de violencia.

De víctima a sujeto: Responsabilidad subjetiva

La Real Academia Española (s. f.) define “víctima” como “persona que padece daño por culpa ajena o por causa fortuita” (párr.1). Esto implica que el sujeto estaría desprovisto de responsabilidad frente a su padecimiento, configurándose como un mero receptor pasivo del daño. Sin embargo, desde el enfoque psicoanalítico esta perspectiva es profundamente cuestionada, pues el sujeto del inconsciente mantiene siempre una implicación y responsabilidad respecto de su sufrimiento. El goce que se experimenta aparece como extraño al yo consciente, pero la labor del analista es facilitar que el sujeto produzca un saber acerca de ese goce que su síntoma porta. Así, aunque el síntoma se presente como algo exterior y el sujeto se sienta víctima, en realidad encierra una implicación íntima que desmiente esa ajenez.

Bassols (2015), en “Victimología”, señala que cuando alguien acude a consulta psicoanalítica en posición de víctima busca ser reconocido en su singularidad y en el daño sufrido. No obstante, advierte que esa identificación con la victimización debe abrir paso a una responsabilidad subjetiva que el propio sujeto debe asumir. En este sentido, el psicoanálisis se distancia de los discursos colectivos que, al homogeneizar la categoría de “víctima”, corren el riesgo de diluir las diferencias singulares entre sus integrantes.

La responsabilidad subjetiva, en este contexto, no implica una culpa moral, ni una atribución jurídica, sino una implicación psíquica respecto al lugar que se ocupa en la escena. Implicarse no es lo mismo que culpabilizarse: es asumir que el sujeto mantiene una relación con su acto, incluso cuando ese acto consiste en permanecer en una relación que lo daña (Lacan, 1964/2007; Millot, 1990/2014). Como plantea Laurent (2005), la responsabilidad subjetiva no se refiere a la búsqueda de un culpable, sino a la posibilidad de que el sujeto produzca un saber acerca de su propio goce y de las decisiones inconscientes que sostienen su posición.

Bassols (2015), advierte que el uso automático del término “responsabilidad subjetiva” puede derivar en posturas moralizantes o psicologizantes si no se lo analiza con rigor conceptual. No se trata de “hacerse cargo” de manera heroica, ni de sostener una ética del yo autónomo, sino de reconocer que existe un nivel en el que el sujeto, aún dividido, escindido y alienado, responde a la interpelación del Otro. Esta perspectiva permite situar la responsabilidad subjetiva más allá de la culpabilidad moral o jurídica, enfocándose en la implicación psíquica del sujeto respecto de su padecimiento y sus actos.

En consonancia con este enfoque, José Ramón Ubieta (2010) propone un análisis que desmantela explicaciones unicasales sobre la violencia, rechazando reducciones centradas exclusivamente en factores sociales, educativos o patológicos. Para Ubieta, la violencia puede entenderse como una “solución subjetiva” frente a la angustia que genera la relación con el Otro, y la categoría de “víctima” puede, en ciertos contextos, des-responsabilizar al sujeto, fijándolo en un lugar sin salida. Según este autor, muchas mujeres permanecen en vínculos violentos no por masoquismo, sino por una identificación temprana con un lugar sacrificial, reforzado frecuentemente por el entorno familiar.

Esta identificación otorga sentido y pertenencia, aunque implique sufrimiento, y el vínculo se sostiene a partir de beneficios inconscientes, como la

expectativa de ser amada o reconocida en su rol. Incluso la esperanza de un signo de amor que nunca llega puede prolongar la adhesión al vínculo. La ruptura con esta posición es compleja, ya que abre un horizonte de vacío y angustia, donde el sujeto se enfrenta a la pérdida de sus coordenadas de existencia. Desde el psicoanálisis, la tarea consiste en facilitar que el sujeto reconozca su implicación y responsabilidad subjetiva, promoviendo un espacio donde pueda elaborar, resignificar y asumir su experiencia sin quedar atrapado en una identificación pasiva de víctima.

Es por ese motivo que en el marco de este estudio, considerar la responsabilidad subjetiva permite que el análisis no se limite a describir situaciones de daño, sino que se oriente a interrogar cómo cada sujeto se inscribe en el lazo violento y permite hacer una lectura diferente de la posición de “víctima” no solo como una categoría jurídica o social, sino como un lugar que bloquea la posibilidad de un movimiento y anula la capacidad de maniobrar, responder y decidir.

Resultados

Del amor a los golpes e incidencia de primeros vínculos afectivos

La primera relación de L, comenzó en la adolescencia, marcada inicialmente por gestos románticos y de cuidado que ella describe como su “primer amor”. L, relata: “me daba flores, peluches, detalles”, “me empezó a dar Toddy, arrozito, me invitaba a comer, me daba arroz con huevo”. Sin embargo, pronto surgió la violencia física, con golpes en la nariz, control y humillación: “me echó con orín y me botó de su casa”. La relación se prolongó por ocho años, con agresiones desde el segundo año, seguidas de disculpas que sostenían el vínculo: “Me decía amor perdóname, es que estoy tenso y le decía bueno, está bien”.

En total, L indica haber tenido tres parejas. De la segunda pareja dice que fue a quien menos quiso:

“En mi segunda relación decía voy a salir a una fiesta, bueno, me decía, o sea no era como la primera, yo sentía que no me daba mucha atención, y mi tercera pareja tenía rasgos, me decía yo voy a ir contigo, era muy controlador y por eso me puse a pensar si me gustará eso, que me controlen”

A partir de este relato se hace visible que en este caso el control se interpreta como cuidado y atención.

En su historia familiar, L asocia estas experiencias con un padre autoritario: “nos jaloneaba, me jalaba de las patillas, muy disciplinado y exigente”, una infancia marcada por el miedo: “mi papá era policía, mis hermanos y yo teníamos miedo”. Este sentimiento reaparece con su primera pareja: “tenía miedo, tenía mucho miedo y hasta el día de hoy soy como ‘no, no me hables’”. Pero este miedo y control no aparece en la dinámica con la madre: “mi mamá creo que era un poco más dura con él, y no, él jamás le ha tocado, nunca, hasta el día de hoy”.

Por otro parte, A, relata que su relación más prolongada de fue entre los 20 y los 27 años, la cual inicia con gestos de atención y detalles: “Él me hacía detalles, regalos, esas cositas, con eso obviamente, me llega a enamorar”. Con el tiempo estos gestos se transforman en vigilancia y coerción: “En una ocasión [...] me empezó a dar golpes en la espalda [...] él evitaba golpearme en partes que se pudiera mostrar”, y la relación permea su vida cotidiana, imponiendo celos, acusaciones y limitaciones en su círculo social: “Yo salía con mis amigas, pero él siempre era de, si yo me entero que has hecho algo [...] yo ese rato voy y te voy a hacer mucho daño [...]”.

La dificultad de A para oponerse o negarse a las peticiones de sus exparejas, se vislumbra desde la infancia en la relación con su madre: A comenta que: “Desde pequeña no podía decir no, porque obviamente mi mamá se enojaba”, a todo esto se suma la falta de cuidados parentales, donde para ella sobresale el significante “atención”: “yo no tenía atención paterna, claro, mi mamá, siempre estaba con los otros, súper ocupada, trabajaba y demás”. Lo cual incide en su disposición a aceptar control y agresión en contextos donde percibe atención.

En la relación de A, un aspecto que destaca es la infidelidad: “Desde el primer año yo me llegué a enterar que él sí estaba con, creo que otras chicas u otra chica. Yo decía que lo iba a terminar y nada más, pero continuamos”. La presencia de otras mujeres en la relación era constante, ella menciona: “Él constantemente hablaba con muchas chicas de Facebook”. La dificultad de A para terminar esta relación, marcada por la infidelidad, puede estar vinculada a la dinámica de sus padres, dice: “mi papá se fue con otra pareja, terminó engañándole a mi mamá cuando mi mamá estaba embarazada, mi papá nos dejó y se fue con otra pareja”. Su padre regresó en dos ocasiones a la vida de su madre, solo para volver a irse con otra mujer.

Por su parte L2, experimentó una relación marcada por el control, la manipulación emocional y la presión sexual. Ella relata que su vínculo afectivo con su primer novio, comenzó de manera repentina y mediada por amistades, lo que la

llevó a aceptar una relación con alguien a quien no conocía. Inicialmente percibió cuidado, atención y valores compartidos al pertenecer a la misma religión lo que reforzó su confianza, pero paulatinamente la relación se tornó dañina, pues durante la entrevista ella comenta que su pareja era demasiado celosa, le controlaba sus amistades, e imponía conductas sexuales bajo amenaza de ruptura.

En este contexto, su deseo de no quedarse sola fue central: pues L2, toleraba la presión sexual para no perder el vínculo, incluso cuando la situación la hacía sentir incómoda o insegura: “Yo no quería hacer ciertas cosas, pero si no accedía, él decía que terminábamos [...] y yo no quería quedarme sola, así que terminaba accediendo”. La sensación de vulnerabilidad y miedo, combinada con experiencias de abandono por parte de su padre y la muerte de su madre cuando ella era aún una bebé, parece configurar su posición tomada frente a los vínculos afectivos violentos.

La posición de víctima y la ausencia de agencia en los testimonios

Algo recurrente en los testimonios analizados es la adopción de una posición de víctima por parte de las entrevistadas. Esta posición es compleja, pues si bien en cada historia emerge una denuncia y una queja dirigida tanto al entrevistador como al Otro “él me hacía esto, aquello, de esa manera”, no aparece la pregunta que denote un grado de implicación subjetiva: “¿qué puedo hacer yo frente a esto?” o “¿qué no hice?”. Los testimonios, cargados de dolor y sufrimiento, se articulan en clave de pasividad, donde las decisiones parecen provenir siempre del exterior, en la que las entrevistadas no se conciben como agentes¹ de sus decisiones, sino como sujetos desprovistos de capacidad de acción.

Sus narrativas presentan una clara externalización de la responsabilidad, como si ellas no tuvieran recursos disponibles para modificar la situación, cuando en sus casos existían posibilidades de acción.

En el caso de A, esto se manifiesta en expresiones como “él ha provocado que yo me interese en él”, “él me llega a enamorar”, o “para mí no era normal, pero él lo hizo normalizar², donde la acción recae completamente en el otro/Otro, ya que no es lo mismo que decir “YO me he enamorado”. Incluso cuando existe un reclamo “le dije que me había lastimado”, la decisión final queda en manos del otro: “él insistía en que no nos separáramos, y así [...]”

1 Que obra o tiene capacidad de obrar (Real Academia Española, 2001).

El caso de L ejemplifica claramente esta delegación de la agencia. Frases como “él me buscaba, era narcisista”, “yo era de no, pero como que me tenía en sus manos” o “dejaba de hacer lo que estaba haciendo para ir, la verdad que no sé qué me pasaba, pero iba con él, y solamente recibía golpes” muestran una completa externalización de la voluntad. Lo más revelador es su descripción de las agresiones: “solamente recibía golpes”, como si fuera un objeto pasivo. Es al final de la relación donde aparece un atisbo de voluntad y a hacer uso de los recursos cuando decide pedir ayuda: “me decía te voy a golpear si vas a terminar conmigo, y en un momento lo hice, pero esa vez le llamé a mi hermano”.

El caso de L2 presenta ciertos matices interesantes. Si bien inicialmente repite el esquema “con tanta insistencia de él y de mi amiga, acepté ser su novia”, hay momentos donde asoma cierta implicación subjetiva: “pero después sí, me enamoré un montón”. Sin embargo, prevalece la narrativa de pasividad: “yo sabía que era lo malo, pero [...] estaba muy acostumbrada a él”.

Esto invita a interrogar: ¿qué ocurre cuando alguien concibe siempre su destino en manos de otros? La definición de la RAE refuerza esta posición al presentar a la víctima como quien “padece daño por culpa ajena”. No obstante, el psicoanálisis cuestiona esta noción, proponiendo que el sujeto siempre está implicado en su sufrimiento, aunque esta implicación sea inconsciente, su valor reside en poder interrogar esta posición sin caer en la culpabilización ni quitar la responsabilidad del agresor. Al introducir la noción de responsabilidad subjetiva, se abre la posibilidad de que el sujeto reconozca su participación en la dinámica de su padecer, lo que constituye el primer paso hacia un cambio genuino.

Fijación al lugar de objeto del goce del otro

Desde la perspectiva psicoanalítica, la capacidad de un sujeto para responder ante situaciones de violencia y agresión depende de su posibilidad de moverse entre diferentes posiciones subjetivas. Mientras algunas personas logran transitar desde el lugar de objeto en la escena fantasmática hacia una posición de sujeto en la relación, otras permanecen fijadas como objeto del goce del Otro. Esta diferencia fundamental explica por qué ciertas mujeres pueden romper rápidamente los vínculos violentos, mientras que otras continúan en estas relaciones durante años, incluso frente a agresiones graves y recurrentes (Ubieto, 2006).

En el caso de L, la relación se extendió por ocho años, en la que la violencia física comenzó a los dos años de iniciado el vínculo. Durante seis años, L experimentó consecutivos actos de violencia física severa que incluían fracturas nasales y lesiones en las muñecas, acompañadas de constantes humillaciones verbales y un sistemático aislamiento social. La intensidad y frecuencia de estas agresiones, sumadas a la duración del maltrato, muestran la dificultad para abandonar esa posición de objeto del goce del Otro.

En el caso de A, por su parte, mantuvo una relación de siete años caracterizada por actos de violencia física esporádicos y violencia psicológica constante; las cuales incluían golpes dirigidos a zonas no visibles del cuerpo, amenazas de muerte, un control extremo sobre sus comunicaciones y redes sociales.

El caso de L2 presenta particularidades interesantes. Aunque la relación formal duró dos años, el vínculo se extendió aproximadamente cinco años considerando los contactos intermitentes posteriores a la ruptura. Durante este tiempo, L2 enfrentó coerción sexual constante, manipulación emocional, agresiones físicas esporádicas y un estricto control de sus movimientos y relaciones.

Estos tres casos con sus respectivas particularidades comparten elementos significativos: relaciones de larga duración (entre 5 y 8 años), dinámicas que les generaban sufrimiento y notables dificultades para romper el vínculo. Los testimonios revelan cómo un sujeto puede quedar fijado al lugar de objeto del goce del Otro, mostrando una dificultad para romper el vínculo a pasar del malestar y del sufrimiento presentes.

Intentos de separación y la separación

Un aspecto central de los testimonios es el modo en que las entrevistadas logran separarse de las parejas que les generaban sufrimiento. Si bien al inicio permanecieron en una posición de pasividad donde el otro/Otro decidía por ellas, se observa un proceso gradual de implicación subjetiva que les permitió tomar decisiones, apoyarse en recursos externos y, poco a poco, introducir un corte en el circuito de la violencia.

En el caso de L, el punto de quiebre ocurre tras una agresión particularmente brutal. Ella relata: “me arrastró por el camino empedrado de su casa”. Este episodio marca un límite de lo soportable y abre la posibilidad de pedir ayuda. A la vez que ya

se encontraba en un proceso terapéutico en el que los psicólogos la ayudan a reconocer el lugar que ocupaba en esa relación. Ella lo reconoce con claridad: “fueron las personas profesionales las que me ayudaron y me hicieron decir basta”. La presencia del hermano también cobra relevancia: al inicio, cuando él intentaba defenderla, ella lo frenaba “no te metas con mis parejas”. Sin embargo, posteriormente logra apoyarse en él para marcar un límite. Este desplazamiento muestra el pasaje de una posición de aislamiento hacia una apertura al apoyo del Otro.

En A, la separación estuvo atravesada por múltiples intentos, seguidos de insistencias de su ex pareja para recomponer la relación. Lo novedoso aparece cuando ella logra verbalizar una amenaza de denuncia: “si me obligas, voy a terminar denunciándote”. Este enunciado, sostenido en el marco legal, señala un cambio de posición, ya no se presenta solo como objeto pasivo de la violencia, sino como alguien que puede responder y hacer uso de los recursos institucionales. La decisión de iniciar terapia refuerza este movimiento, pues le permite reflexionar sobre su propia dificultad para poner límites y sobre la tendencia a “permitir” el maltrato. El sujeto deja de ubicarse únicamente como víctima y comienza a producir un saber sobre su implicación en el lazo.

La tercera entrevistada, L2, también da cuenta de la imposibilidad de salir sola de la relación violenta. Su narrativa muestra cómo, a pesar de reconocer el daño “yo sabía que era lo malo, pero [...] estaba muy acostumbrada a él”, la fijación al vínculo le impedía cortar definitivamente y sólo se logra cuando su ex pareja le deja de hablar y admite que si no fuera por ello seguiría con él, pero tampoco ella intentó buscarlo. La asistencia profesional aparece como un recurso muy presente en su vida por los múltiples psicólogos y psiquiatras a los que recurrió desde su infancia.

Dos de los relatos revelan un proceso que puede leerse como el pasaje de “ser sólo víctimas” hacia la posibilidad de reconocerse como “sujetos implicados en su historia”. Este pasaje no supone en ningún caso culpabilizar a las mujeres ni minimizar la responsabilidad del agresor, sino destacar que la salida del circuito de violencia requiere un trabajo de subjetivación: reconocer un punto de agencia, por pequeño que sea, que les permita sostener decisiones diferentes. Pero también el caso de L2 evidencia que cada caso es particular y singular, por ende, no responden de la misma manera o tienen el mismo desenlace.

Discusión

Este estudio da cuenta de los complejos mecanismos subjetivos que llevan a algunas mujeres cochabambinas a permanecer en relaciones violentas. Los resultados muestran un patrón claro donde la violencia se naturaliza progresivamente, iniciando con una fase de idealización romántica que gradualmente da paso al maltrato pero que en dicho proceso hay posición de víctima y ausencia de agencia. Este hallazgo coincide con lo reportado por Bassols (2015) sobre cómo el lazo amoroso puede sostenerse a través del sufrimiento, evidenciando que no se trata simplemente de una falta de recursos o alternativas, sino de una estructuración psíquica particular.

Al contrastar nuestros resultados con la literatura existente, encontramos importantes paralelos con los estudios de Ubieto (2006) respecto a la repetición de vínculos parentales conflictivos. Las entrevistadas mostraron historias familiares marcadas por el autoritarismo o el abandono. Sin embargo, nuestro estudio aporta una perspectiva diferente al analizar cómo estas dinámicas se manifiestan en el contexto Cochabambino.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son significativas. Para el ámbito clínico, refuerzan la necesidad de abordajes terapéuticos que trabajen la subjetividad de manera más profunda, más allá de la simple victimización. En el plano de políticas públicas, sugieren la urgencia de capacitar a funcionarios judiciales y trabajadores sociales en estos enfoques, evitando revictimizar a quienes retractan denuncias.

En cuanto a las limitaciones del estudio. La muestra, aunque suficiente para un abordaje cualitativo, fue pequeña y circunscrita a Cochabamba urbano. Otra limitación importante es la escasez de estudios sobre esta temática, abordados específicamente desde un enfoque psicoanalítico, que estén disponibles de manera gratuita o en acceso abierto a través de plataformas confiables de consulta, como Redalyc y SciELO. Esta carencia dificulta la contrastación de los hallazgos con la literatura existente y, en consecuencia, limita la elaboración de una discusión más profunda. Lo que evidencia la necesidad de realizar futuras investigaciones que incluyan muestras más amplias y abarquen diversos contextos geográficos del país.

Conclusiones

Este estudio pretendió responder a la pregunta sobre ¿de qué manera la responsabilidad subjetiva incide en la permanencia de algunas mujeres dentro de relaciones amorosas violentas en Cochabamba?

Los hallazgos obtenidos en los tres casos analizados muestran inicialmente que las entrevistadas se perciben a sí mismas como sujetos desprovistos de capacidad de acción, delegando sus decisiones a otros. La posición de víctima pasiva y la falta de asunción de responsabilidad subjetiva actúan como factores de anclaje en la permanencia en relaciones violentas. Si bien cada caso presenta particularidades, su disposición a aceptar el control, la manipulación y los actos violentos de sus parejas, conllevan una ganancia secundaria vinculadas a su historia personal como ser: el hecho de no estar solas, la necesidad de atención y de control.

Se puede inferir que el apoyo terapéutico puede llegar a ser importante en el hecho de asumir una responsabilidad subjetiva. Como se evidencia en algunas de las entrevistadas, la terapia que recibieron las llevó a iniciar un accionar más autónomo, donde ya no es el Otro quién decide por ellas, lo que les posibilitó asumir otro lugar, un lugar activo, donde reconocen su participación, lo que produce una reconfiguración del lazo. Aparece el pedir ayuda, verbalizar una denuncia o simplemente decir basta, lo que marca una transición de ser objeto a ser sujeto y con ello la reelaboración de la propia historia. Por lo que se revela que la salida de la violencia se logra por el trabajo interno que posibilita una responsabilidad subjetiva y que en algunos casos no es sin un acompañamiento que aloje el malestar.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe reiterar que la muestra, es pequeña, por lo que no es un resultado general, sino que es tan sólo una aproximación hacia este fenómeno, motivo por el cual es necesario fomentar investigaciones con muestras más amplias, en diversos contextos geográficos del país desde una mirada psicoanalítica que permita enriquecer la comprensión de la problemática respetando la particularidad de cada caso.

Referencias bibliográficas

- Bassols, M. (2012). “*La violencia contra las mujeres: cuestiones preliminares a su tratamiento desde el psicoanálisis*”. https://nelbogota.blogspot.com/2012/12/miquel-bassols-vicepresidente-de-la_1.html
- Bassols, M. (2012). “*La violencia contra las mujeres: cuestiones preliminares a su tratamiento desde el psicoanálisis*”. https://entrelibroseol.com/entretextos/epistemicos/bassols-miquel_la-violencia-contra-las-mujeres.pdf?utm_source
- Bassols, M. (2015). “*Victimología*”. <https://miquelbassols.blogspot.com/2014/11/victimologia.html>
- Bassols, M. (2015). *El decir del goce*. Grama.
- De Sousa Minayo, M.C. (2003). *Ciencia, técnica y arte: el desafío de la investigación social. En Investigación Social. Teoría, método y creatividad*. Lugar.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2013). *Ley N° 348: Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. <https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/1-ley-348-2016.pdf>
- Greñas, L. (2013). “La violencia de pareja”. *Bitácora Lacaniana*, (2), p.203. Lacan, J. (1981). *El seminario. Libro 20: Aún* (D. Rabinovich, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1972-1973)
- Lacan, J. (2009). *Escrito I: Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis* (T. Segovia, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1953) <https://www.mariategui.org/wp-content/uploads/2021/05/06-Lacan-J.-1975-1966-Escritos-1.pdf>
- Laurent, E. (2005). *La responsabilidad del sujeto*. Grama.
- Miller, J. A. (2002). *Los usos del goce*. Paidós.

- Millot, C. (2014). *Freud antisocial* (A. Brotons, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1990)
- Molina, B. (2021, agosto 11). El 70% de mujeres retira denuncias a agresores. *Opinión Bolivia*. <https://www.opinion.com.bo/articulo/cochabamba/70-mujeres-retira-denuncias-agresores/20210811202024830876.html>
- Por vergüenza, una mujer no denuncia violencia de su pareja. (2024, diciembre 31). *Opinión Bolivia*. <https://www.opinion.com.bo/articulo/policial/vergüenza-mujer-denuncia-violencia-pareja/20241231000024963881.html>
- Real Academia Española [RAE]. (2022, 5 de septiembre). *Víctima*. <https://dle.rae.es/v%C3%ADctima>
- Real Academia Española [RAE]. (2001). *Agente*. <https://www.rae.es/drae2001/agente>
- Reportan más de 22 mil denuncias por violencia contra mujeres en Bolivia en lo que va de 2025 (2025, julio 9). *El País Bolivia*. https://elpais.bo/nacional/20250709_reportan-mas-de-22-mil-denuncias-por-violencia-contra-mujeres-en-bolivia-en-lo-que-va-de-2025.html
- Ubieta, R. (2010). *Posiciones subjetivas en los fenómenos de maltrato*. *Virtualia. Revista Digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, 14(23), 423-432. <https://revistavirtualia.com/articulos/423/dossier-psicoanalisis-y-criminologia/posiciones-subjetivas-en-los-fenomenos-de-maltrato>

Un acercamiento al trabajo del psicólogo clínico en el abordaje grupal con varones que ejercen violencia

Maria Alejandra Fernandez Mamani¹

Recibido: 18 de agosto de 2025. Aprobado: 13 de octubre de 2025

Resumen

Existe la percepción de que el psicólogo clínico trabaja únicamente dentro del consultorio en la dinámica paciente-terapeuta (Muñoz, 2022), asimismo, se ha observado que muchas personas vinculadas al comercio no conocen bien qué hace realmente este profesional (Mamani, 2022), por ello, surge la necesidad de visibilizar su labor en otros campos de intervención. En este sentido, el presente estudio busca analizar cómo operan los psicólogos clínicos con orientación psicoanalítica en el abordaje grupal, específicamente con varones que ejercen violencia contra la mujer, dado que esta población representa la mayor parte de quienes ejercen este tipo de violencia (Opinión, 2023). Para ello, se utilizó una metodología cualitativa con un diseño de estudio de caso, realizando entrevistas semiestructuradas a dos psicólogos del Programa Terapéutico para Varones (PTV), una institución referente que trabaja con varones y que incluye el abordaje grupal en su proceso terapéutico. Los resultados mostraron que realizar un diagnóstico inicial y ubicar la demanda del grupo, reconocer la singularidad del sujeto dentro del grupo y del grupo como tal, evitar posicionarse como “Amo” y mantener un abordaje dinámico, son elementos que orientan éticamente la práctica del psicólogo clínico en estos contextos. Asimismo, se identificaron dos estrategias principales para este abordaje: la estructuración de los talleres según los tres tiempos lógicos de Lacan (1945) y el uso del “triángulo de lo posible”, herramienta que permite situar las posibilidades y limitaciones tanto del profesional como de los participantes durante la intervención.

Palabras clave: violencia contra la mujer, singularidad, dinámica grupal, psicoanálisis

1 Estudiante en condición de titulación de la carrera de Psicología y auxiliar de investigación del Instituto de Investigaciones de la FHCE, UMSS.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5393-1538>
Correo: mariaalejandrafernandezmamani@gmail.com

Introducción

La carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) contempla el área clínica como una línea de formación que los estudiantes eligen en sus últimos semestres. Esta formación busca desarrollar un perfil capacitado tanto para el diagnóstico y tratamiento de problemas psicopatológicos, como para trabajar en proyectos de prevención y atención en consultorios particulares o instituciones (Carrera de Psicología, 2021).

Sin embargo, un estudio realizado por Muñoz (2022) identifica que una mayoría de los estudiantes que ingresan a la carrera mantienen la idea de que el psicólogo clínico trabaja únicamente dentro de un consultorio privado, esta percepción evidencia un desconocimiento respecto a los diversos espacios en los que un psicólogo clínico puede intervenir. Por otro lado, Mamani (2022) muestra que muchas personas dedicadas al comercio popular en la ciudad de Cochabamba no conocen realmente cuál es el trabajo del psicólogo; mencionando la necesidad de que el psicólogo se acerque más a la población aprovechando las dinámicas sociales y formas de agrupación propias de la región.

En ese sentido, se vuelve relevante indagar sobre el trabajo del psicólogo clínico más allá del consultorio, específicamente dentro de la dinámica grupal. Por ello, este estudio se propone analizar la práctica de psicólogos clínicos con orientación psicoanalítica que trabajan en instituciones mediante dinámicas grupales con varones que ejercen violencia contra la mujer.

La elección de abordar esta población responde a que la violencia hacia la mujer, según diversos registros, es ejercida predominantemente por varones. A nivel regional, el Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA (2021) señala que en América Latina y el Caribe la violencia hacia la mujer se da mayormente dentro del matrimonio. En el contexto nacional, una encuesta del Instituto Nacional de Estadística – INE (2016) reveló que el 76,75% de las mujeres casadas o convivientes de 15 años o más han experimentado violencia. A su vez, el periódico Opinión (2023) publicó que en Cochabamba se reportaron 267 denuncias en el marco de la Ley 348¹, de las cuales el 82.4% correspondieron a violencia familiar, siendo el hombre quien generalmente ocupa el lugar del agresor. Además, en Bolivia, la Ley 348 asigna a los psicólogos el rol de trabajar en la rehabilitación de agresores, lo que refuerza la pertinencia del tema.

1 Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia

Por todo ello, surge la pregunta de la investigación: ¿Cómo operan los psicólogos clínicos con orientación psicoanalítica en el abordaje grupal a varones que ejercen violencia contra la mujer? Para responder a esta cuestionante, primero se identificaron los principales elementos que orientan en el abordaje grupal al psicólogo clínico y las estrategias que se implementan en este tipo de abordaje.

La finalidad de este trabajo es visibilizar parte de la labor del psicólogo clínico en este campo, mostrando las posibilidades existen y las limitaciones que se encuentran. Asimismo, se busca que los estudiantes tengan apertura a estos espacios de trabajo que, en cierto modo, surgen como una exigencia en la labor profesional dentro del contexto regional. Finalmente, se pretende realizar un aporte académico al dar a conocer estas experiencias, ya que existen pocos estudios dentro de la UMSS que exploren este ámbito.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, adoptando un diseño de estudio de caso, con un alcance exploratorio-descriptivo, dado que no existen muchas investigaciones que analicen cómo los psicólogos clínicos trabajan en las dinámicas grupales en la ciudad de Cochabamba.

La población de estudio fueron seis psicólogos clínicos del Programa Terapéutico para Varones (PTV) una institución referente en Cochabamba que atiende específicamente a varones que ejercen violencia contra la mujer y que incluyen el abordaje grupal en su tratamiento.

El muestreo fue no probabilístico por criterios y por conveniencia (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014) con una muestra que quedó conformada por dos psicólogos clínicos. Los criterios de selección fueron: contar con experiencia en el abordaje grupal con varones, tener antigüedad en la institución y disponibilidad de tiempo para colaborar con el estudio.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas realizadas en noviembre de 2024, y para facilitar la referencia de los entrevistados en los resultados se utilizaron las abreviaturas: CLT y MR.

Finalmente, la información se procesó a través del método de análisis temático con el apoyo del software Atlas.ti. De este análisis surgieron líneas principales que permitieron comprender cómo opera el psicólogo clínico en este abordaje.

Marco conceptual

En este apartado se presentan algunas puntualizaciones de la orientación psicoanalítica que permitirán conocer cómo se entiende la violencia ejercida por el hombre hacia la mujer, la dinámica de los grupos y la posición del analista en el abordaje, de manera que esto permita situar el lugar del psicólogo clínico en el abordaje grupal. Es importante aclarar que los psicólogos clínicos no son psicoanalistas, sino que se sirven del enfoque psicoanalítico para orientar su práctica clínica.

Violencia, del acto a la palabra

Desarrollar cómo se entiende la violencia desde el psicoanálisis, permite comprender la importancia de dar lugar a la palabra del varón en el abordaje. Lacan (1988), plantea una pregunta: “¿No sabemos acaso que en los confines donde la palabra dimite empieza el dominio de la violencia, y que reina ya allí, incluso sin que se la provoque?” (p. 360). Así esboza una definición de violencia como lo que surge cuando dimite la palabra. Esto conduce a que toda relación interhumana puede estar determinada por una opción: “o la violencia o la palabra”. Sin embargo, no se refiere al acceso a la pura y simple palabra sino a la estructura de la palabra, a la articulación significativa, proceso mediante el cual los significantes se enlazan para construir un sentido.

También, es necesario establecer una distinción entre la agresividad y la agresión. Marotta (2020) indica que, en la agresividad, en el sujeto existe una intención agresiva, hay intencionalidad del yo, por ende, existe un significante articulado, se sostiene un discurso, la agresividad llega a ser simbolizada, dialectizada, por lo que excluye a la violencia. También Lacan (1964) habla sobre el “acting out”, aquí el sujeto pone en acto una situación con el objetivo de transmitir un mensaje al Otro. Esta “puesta en escena” tiene la función de llamar la atención del Otro, como un intento de comunicación o de pedir algo no dicho. Es una forma de dialectización, ya que, aunque no hay una verbalización explícita, el sujeto se involucra en una suerte de diálogo con el Otro a través de sus acciones, sigue siendo parte del campo del Otro y su acción está dentro de la dimensión simbólica.

En cambio, la agresión, está del lado de la violencia propiamente dicha, donde excede la convención del diálogo, se trata de un significante aislado, que podría ejercer violencia al recaer sobre el sujeto. La articulación significativa no puede ser capturada, no se reprime y puede manifestarse, o desencadenarse. Es algo más allá de la intencionalidad del yo, aquí gobierna la pulsión de muerte (Marotta, 2020). En esa línea, Lacan ya en 1964 habla sobre el “Pasaje al acto” lugar donde el sujeto actúa de manera inmediata, impulsiva, sin mediación simbólica, sin la intención de transmitir un mensaje, aquí el sujeto en el pasaje al acto cae fuera del campo del Otro, fuera de la articulación significativa; cuando los recursos subjetivos, el armado fantasmático con el cual el sujeto se sostiene, no alcanza para significar lo que pasa, y efecto de ello, emerge en acto.

Por ello, la violencia se ubica del lado del acto y no de la palabra. “En el límite, en el umbral donde la palabra renuncia, se produce la violencia” (Morao, 2018, p.1). Esto permite ubicar que la violencia contra el cuerpo de una mujer se inscribe cuando la articulación significativa del varón no alcanza y se responde con el pasaje al acto.

En ese sentido, entonces, la violencia de género masculina puede entenderse como una manifestación de la dificultad para aceptar la alteridad femenina, como “un acto que busca anular el deseo y la diferencia del otro, un ataque contra lo femenino que resulta intolerable para el agresor” (García, 2018, p.1). A su vez La Torre (2021) explica que con el pasar del tiempo se han puesto en cuestión a muchos referentes de lo que es ser un hombre o una mujer, y con ello, el cómo un hombre o una mujer afronta sus problemas. Cuando lo que un varón podía o debía hacer se ha puesto en cuestión de una manera tan acelerada, surge el acto violento como una respuesta también acelerada, ante la impotencia para manejarse en los nuevos desafíos de la vida familiar y de pareja.

Todo sujeto masculino se impacta ante estas huellas, que lo convocan al lugar del macho, pero a diferencia de otras respuestas, el hombre golpeador se queda anonadado, sin palabras, no encuentra nada para decir -simbolizar- y responde con el pasaje al acto. (Martín, 2022, p.1)

De ahí la importancia del psicólogo clínico en dar un lugar primordial al despliegue de la palabra del varón o de brindar las condiciones necesarias para que este emerja dentro del abordaje.

Los grupos

Miller (2006) plantea que en la clínica nos dirigimos al sujeto, aquel que posee un funcionamiento singular, por ello se sostiene que en la clínica se trata del trabajo del uno por uno, pero no se refiere a la técnica de atender a una persona a la vez, sino al reconocimiento de la dimensión singular en cada sujeto. Villarroel (2021) explica que el modo de funcionamiento subjetivo nunca será igual al de otra persona, pero justamente la esencia de la clínica está en revelar el detalle de la diferencia en cada persona, es decir, aunque las agresiones del varón tengan en común la misma forma en apariencia (una mujer maltratada), cada una implica una lógica diversa y merece por ello ser considerada de forma separada.

Por otra parte, sobre el grupo Lacan (2006) plantea que este funciona como un espacio en el que se articulan procesos de proyección, identificación y transferencia colectiva, generando una forma de “alteridad” que da lugar a una identidad grupal. Esta identidad no solo emerge de las dinámicas inconscientes individuales de sus miembros, sino que influye en cómo estos se relacionan, interactúan y se identifican mutuamente. Por ello, el grupo puede ser concebido también como un “sujeto” con su propia dinámica psíquica. Esto tiene importantes implicaciones para la intervención, ya que no se trata únicamente de abordar las problemáticas individuales de forma aislada, sino también atender a los procesos transferenciales y las identificaciones del grupo (Lacan, 1966, 2006).

En ese entendido, en el abordaje grupal el psicólogo trabaja teniendo presente que cada varón dentro del grupo es singular, evitando su reducción en el conjunto del grupo, pero también tiene presente la importancia de ubicar los significantes que se juegan en la identificación y transferencia con el grupo.

La posición del analista

Lacan (1964), habla sobre la responsabilidad del analista, advierte que quien escucha, o quien asume el lugar de dar respuesta a la demanda, no está exento de la responsabilidad de lo que su respuesta puede ocasionar como significación de la misma. Esto lleva a que el analista trabaje sus propios prejuicios ya que la escucha y la intervención analítica pueden verse seriamente comprometidas si no revisa y elabora sus propias preconcepciones relacionadas con el fenómeno que interviene.

A su vez, Velarde (2020) desarrolla que es necesario considerar tres aspectos al abordar en un grupo:

- El análisis de las preconcepciones del analista: Lo más esencial para un psicoanalista que interviene en un grupo, es el trabajo personal con los propios prejuicios y los estigmas sociales. La escucha y la intervención analítica pueden verse seriamente comprometidas si el profesional no revisa y elabora sus propias preconcepciones relacionadas con el fenómeno que interviene. El psicoanalista es un sujeto inmerso en significados socioculturales que atraviesan su subjetividad, como la de cualquier otro sujeto. Sucede que su labor lo obliga a posicionarse éticamente de una forma distinta a la del común de las personas. Este esfuerzo tiene la finalidad de dar lugar y sostener la posición más ética posible, aquella que tiene que ver con el respeto del otro en su radical ajenidad y a la singularidad del sujeto.
- De la necesaria multidimensionalidad: La comprensión de la subjetividad como fenómeno múltiple y complejo, que abarca el ámbito social, político, económico y cultural. Lo que implicaría ver que el fenómeno de la violencia tiene relación con otros ámbitos de la vida del sujeto. Puesto que como decía Freud (1921) que aun cuando en la psicología individual, se toma al sujeto singularmente, no se puede abordar su estudio sin considerar sus vínculos con otros.
- La concepción plástica de la intervención psicoanalítica: La intervención grupal obliga a desprenderse de las condiciones físicas y materiales “óptimas” o “ideales”. Apuntan a que el analista pueda intervenir en diferentes contextos socio culturales. Esto se relaciona con lo que plantea Villarroel (2021): “De modo que el analista tenga apertura y capacidad de movimiento en pensamiento y acciones, de acuerdo a nuestra época. Nuestro accionar no puede, de ninguna manera, ser estático” (p. 9).

Resultados

Para responder al primer objetivo específico, se identificaron los principios clínicos que más se repetían en la práctica de los profesionales entrevistados; es importante aclarar que no se trata de técnicas estandarizadas, sino de principios clínicos que los orientan la intervención. Al respecto, un entrevistado señala: “si creemos que el protocolo es la respuesta, te pierdes la riqueza de escuchar lo más propio de cada quien” (AD, 2024). Esta perspectiva concuerda con Miller (2006),

quien sostiene que la clínica no sigue patrones rígidos, sino que se orienta por principios que buscan rescatar la singularidad del sujeto. Bajo esta lógica, se destacan los siguientes:

Realizar un diagnóstico del grupo y ubicar la demanda grupal

Los datos reflejaron que el psicólogo clínico debe conocer al grupo antes de intervenir, pero este primer acercamiento tiene que estar basado en la escucha de las particularidades del grupo y no de una imposición. En ese sentido señalan que siempre hay que tener un tipo de diagnóstico, ya que no es lo mismo ir a dar un taller a las personas de una zona, que de otra. En su experiencia explican que ciertos municipios tienen una posición particular con los hombres que ejercen violencia, todavía tienen la idea de que son “el enemigo” y por eso es importante que el psicólogo escuche primero.

Asimismo, explican que el diagnóstico inicial permite alojar la demanda del grupo, sin embargo, expresan que el psicólogo más allá de la demanda expresada tiene que identificar los elementos subjetivos que se juegan detrás de esa solicitud. De manera que se responde a la demanda del grupo, pero a través de ella, se introduce y trabajan aquellos elementos subjetivos que estén relacionados, por ejemplo, la violencia, uno de los entrevistados ejemplifica:

Les decía ¿cuál es su problema?, “el estrés”. Entonces hemos ido a hablar sobre un taller de estrés laboral y de costadito hemos metido el tema de la agresividad [...] porque teóricamente ubicamos que el estrés puede terminar en violencia [...] siempre en función de la demanda, poder escuchar un poco que quieren, como para poder ubicarnos por dónde va la cosa (CLT, 2024).

Además, mencionan que es fundamental indagar también sobre las experiencias previas de talleres que tiene el grupo. Preguntarles acerca de “¿qué les ha funcionado?” “¿que no funcionaba?” y también sobre qué cosas no les ha gustado o molestado para de esta manera conocer al grupo.

También explican que cuando no se identifica una demanda explícita en el grupo, hay que crear un espacio de escucha para que esta emerja: “si no hay una demanda, dar lugar” (MR, 2024), y si aun así no apareciera, se tiene que responder en función a lo que el grupo necesita, por ejemplo, si se observa que a un grupo les cuesta mucho comunicarse, se propone un taller sobre comunicación.

De modo que conocer al grupo va más allá de una cuestión logística, los psicólogos clínicos reconocen que sí, es necesario ver cosas básicas, como si leen o escriben -en el caso de ir con folletos o pedir que escriban- pero primordialmente se trata de escuchar que significantes circulan en esa comunidad, que posición tienen respecto a la problemática a abordar, que demanda existe y los antecedentes de anteriores talleres que tuvieron, ya que esto permite “ver cómo trabajar, ver cómo te vas a amoldar” (MR, 2024).

Este proceso ya representa un cambio significativo, porque el psicólogo no impone un modelo rígido de intervención, sino que *amolda* su respuesta a las características particulares de cada grupo, incluso si este no tuviera una demanda explícita.

Reconocer la singularidad del sujeto en el grupo y del grupo como sujeto

Los psicólogos destacan que en el abordaje grupal es importante localizar la singularidad de cada sujeto dentro del grupo, y del grupo como tal. Sobre lo primero mencionan, que en el grupo cada varón es diferente, no hay dos varones iguales y que, si bien se aborda a todos, se escucha a cada uno. Por ello, en el abordaje se lanzan preguntas como: ¿Cuándo te enojas? ¿Por qué? ¿en qué situaciones? para conocer la historia singular de cada varón sin asumir causas generales; reconocen que, aunque varios varones hayan ejercido la violencia de la misma forma, por ejemplo, por celos o por posesión, los motivos subyacentes son distintos en cada caso, y ahí es donde opera el psicólogo clínico con su escucha a esos detalles que diferencian a cada caso. Esto concuerda con lo planteado por Miller (2001) quien sostiene que la orientación clínica apunta a escuchar la singular del sujeto.

Por otro lado, los entrevistados mencionan la necesidad de considerar al grupo mismo como un sujeto, porque en el grupo se arman discursos que funcionan como una identidad propia. Por ejemplo, explican que ciertos grupos sostenían estereotipos como que la mujer debe cocinar o estar en casa, mientras que otros naturalizaban la violencia afirmando que una forma de solucionar problemas es con golpes. Esto se relaciona con lo que plantea Lacan (2006) al decir que en el contexto grupal las dinámicas inconscientes de los individuos constituyen una identidad grupal, pero también remarca que esta identidad influye en cómo estos se relacionan, interactúan y se identifican mutuamente.

De modo que el psicólogo clínico aparte de rescatar lo singular de cada sujeto en el grupo, no debe dejar de lado que cada sujeto también está afectado por la identidad grupal. Lo cual ya se presenta como un desafío, debido a que es fácil que haya identificaciones y desplazamientos, lo que hace de obstáculo cuando se quiere implicar a un varón en su acto violento, al respecto uno dice: “por mucho que era nuestro esfuerzo [...], siempre el grupo tiende a querer formular algo en conjunto, por eso luego en las sesiones individuales recuperábamos [...] el sujeto fácilmente, se mimetiza en lo grupal” (CLT, 2024).

De modo que, si bien las intervenciones grupales ayudan a identificar algunas cosas, no permiten profundizar en la lógica subjetiva de cada varón y por ello resulta necesario articular el trabajo grupal con sesiones individuales posteriores, sobre en todo en casos de violencia.

No posicionarse como Amo

Subrayan que el psicólogo clínico en el abordaje grupal debe evitar asumir una posición de superioridad o de “amo”, porque la finalidad de los talleres no es que los facilitadores ofrezcan respuestas cerradas, sino que los participantes puedan construir algo a partir de su propia palabra: “a través de la clínica en los talleres, es que ellos producen algo, no es tanto de nosotros darles, sino generar que ellos puedan decir cosas” (MR, 2024). Sobre ello Lacan (1969) enfatiza que el analista debe evitar ocupar el lugar de un “amo” que dicta un sentido o impone un saber. En su lugar, debe sostener la posición de “no saber”, permitiendo que deje que sea el sujeto quien, a través de su discurso, encuentre sus propios sentidos, pero esto no significa ignorancia, sino una postura ética que evita imponer interpretaciones.

Explican que esta orientación es importante porque cuando los varones asisten a los talleres piensan que van a ser juzgados como con el policía o el abogado; el trabajo clínico consiste en ofrecer algo distinto, un espacio donde los varones puedan hablar libremente de eso que les paso en el acto violento, sin ser sancionados o recriminados. Esto se relaciona con lo desarrollado por Velarde (2020) cuando dice que la escucha y la intervención analítica pueden verse seriamente comprometidas si el profesional no revisa y elabora sus propias preconcepciones relacionadas con el fenómeno que interviene.

Asimismo, identifican que en los talleres es común que las instituciones den información al varón sobre las implicaciones legales y las responsabilidades

que implica su acto, como el pago de pensiones, el derecho a un abogado o ir al juzgado, si bien esto es importante, decirles qué tienen o como tienen que hacer, el psicólogo clínico debe evitar que en el taller se “tapone” la subjetividad con un exceso de psicoeducación y tiene que apuntar a propiciar un espacio donde los varones puedan desplegar su propia palabra, rompiendo con la dinámica tradicional donde el facilitador monopoliza el discurso y el saber.

Flexibilidad del psicólogo para entrar y salir del grupo

Una diferencia relevante que se vislumbra en los datos recogidos es que, en la intervención grupal, el psicólogo clínico puede adoptar una posición más flexible en comparación con la que asume en un consultorio tradicional, en el sentido de que le da más “elasticidad” al momento de intervenir. Un entrevistado lo describe de la siguiente manera:

Vos puedes entrar al grupo y salir del grupo [...]yo les decía: a mí me ha pasado esto, poniéndome un poco en falta. Entonces entraba al grupo con esto. Luego salía. Yo no me creía parte del grupo, simplemente compartía una experiencia mía hasta cierto punto, o decía lo que nos han enseñado otros varones [...] traía a la mesa otras experiencias para mostrarles que no son los únicos. Entonces puedes entrar y salir (CLT, 2024).

Los psicólogos explican que, al compartir experiencias propias o de otros varones con el grupo, se mantiene un semblante profesional que les permite ingresar a la dinámica grupal y luego retirarse, y teniendo en claro que esto no es con la intención de decir “así son las cosas” o “yo te voy a enseñar”, sino de mejorar la transferencia con los participantes del grupo, porque con ejemplos es con lo mejor que uno puede transmitir. De forma que el uso de ejemplos y la flexibilidad en la interacción permiten ampliar el rol del psicólogo en el contexto grupal, generando un espacio más dinámico. Esto está en línea con lo planteado por Villarroel (2021), quien sostiene que el analista debe poseer apertura y capacidad de movimiento tanto en su pensamiento como en sus acciones, evitando asumir una postura estática.

Sobre el segundo objetivo, que busca identificar qué estrategias los psicólogos clínicos implementaron en el abordaje grupal de varones, se encontraron dos principales:

Talleres basados en los tres tiempos lógicos

Lacan (1945) describe cómo los sujetos llegan a una decisión o juicio a través de tres momentos que no son cronológicos, sino estructurales y lógicos. El instante de ver, momento en el que el sujeto percibe una situación, tiempo de comprender, más prolongado, en el que el sujeto procesa y analiza lo percibido, y momento de concluir, el sujeto toma una decisión, que implica un salto a la acción.

Los psicólogos clínicos explican haber adaptado estos tres tiempos lógicos para estructurar sus talleres, logrando un enfoque nuevo:

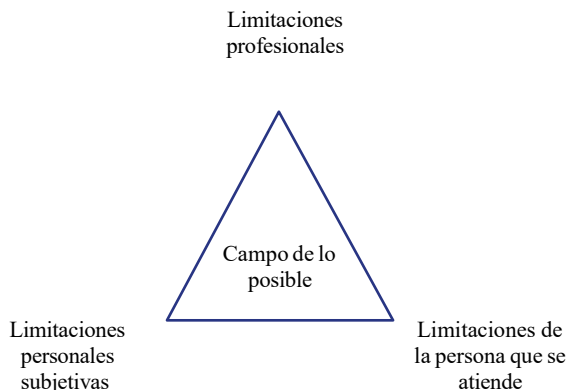
- **Instante de ver:** En este primer tiempo proyectan algún video o hacen una actividad donde el varón pueda ver algo de la temática, explican que el material que se presenta tiene que generar un impacto, ya que el fin es captar la atención y preparar al grupo para la reflexión, por ejemplo, para el taller de comunicación, veían un video donde se muestre el malentendido.
- **Tiempo de comprender:** En esta fase, los participantes tienen un espacio para reflexionar sobre lo que vieron, los facilitadores aportan hablando un poco del video antes de entrar a la conversación con el fin de dialectizar, y luego propiciar un espacio, donde cada integrante del grupo vaya elaborando y situando como cada uno funciona.
- **Momento de concluir:** En esta última fase, se realiza una actividad de cierre, una actividad como un refrigerio, pero que tiene una lógica, que es para seguir hablando y escuchando a los varones. Indican que más que cerrar lo que se hacía es que si alguien le había tocado ese tema lo lleve a su sesión individual, y generalmente lo hacían, muchos. Sostienen que el instante concluir, no tiene que ser una lección, puede ser que los varones se lleven una pregunta para trabajar en sesiones individuales.

El triángulo de lo posible

Otra de las invenciones de los psicólogos es un triángulo que ubica tres elementos importantes a considerar en el trabajo dentro del grupo y también de la institución:

Gráfico 1

El triángulo de lo posible



Nota. Elaboración propia en base a los datos de las entrevistas realizadas.

Por un lado, están las *limitaciones profesionales* que se refiere a que el profesional tiene que actuar en el rol que le corresponde y del que sabe, los psicólogos clínicos explican que este punto surge porque algunos quieren hacer lo imposible por el caso y abarcar el área legal, social, familiar, etc., pero es importante saber “hasta donde das profesionalmente”(CLT, 2024), las *limitaciones subjetivas* hacen referencia a que el que interviene tiene que saber que hay casos que lo pueden movilizar por la historia que traen, entonces si estos llegan a alterar su subjetividad, es ético que trabaje esas cosas en su propia terapia, y por último, las *limitaciones de la persona que se atiende*, se refiere a que a veces en la intervención se intenta que la persona trabaje sus cuestiones personales con rapidez, sin respetar su tiempo lógico singular o más allá de sus condiciones, entonces el profesional tiene que estar advertido de que tiene que respetar también las limitaciones de la persona que atiende. De esta manera, dentro del triángulo está el campo de lo posible, más allá es lo imposible, y que, si uno intenta ir más allá de estas limitaciones, aparece la frustración y no funciona.

No obstante, explican que este triángulo se va ampliando, *profesionalmente* uno puede capacitarse más y, por ende, abarcar más; *subjetivamente*, trabaja sus cosas personales y eso permite que ya separe más temas suyos de las personas que interviene; y respecto al tercer elemento, la persona también va a tener otro tiempo

lógico a medida que va avanzando en el proceso terapéutico, lo que permite que se cuestione y se implique en su acto violento.

De tal forma, que esta herramienta se constituye en un recurso importante para el psicólogo clínico, no solo en dinámicas grupales sino en toda intervención, ya que sitúa claramente su rol y las limitaciones con las que se puede encontrar.

Discusión

Los resultados de este estudio permiten evidenciar que el psicólogo clínico puede operar en dinámicas grupales, esto representa un aporte frente a lo hallado por Muñoz (2022) que observó que los estudiantes de psicología de primer semestre desconocían el rol del psicólogo clínico más allá del consultorio. En la misma línea, Mamani (2022) encontró que ciertos sectores de los comerciantes no ubican con claridad la función del psicólogo, en ese entendido los resultados de estudio sirven también como una aproximación para motivar a los profesionales para trabajar con agrupaciones porque se presenta como necesidad.

Por otro lado, los datos hallados de este estudio mostraron que es importante realizar un diagnóstico inicial que rescate los significantes que circulan y escuchar la demanda del grupo, en lugar de imponerla, este hallazgo entra en relación con el estudio de Vega (2019) sobre el “Abordaje grupal: dispositivos clínicos grupales con mujeres que han atravesado situaciones de violencia de género” donde destaca que el trabajo grupal debe partir de las motivaciones reales y del estado emocional de los participantes, evitando contenidos rígidos. Sostiene que el grupo posee una dinámica propia que debe orientar la intervención si se espera lograr algún movimiento subjetivo, entrando en concordancia con lo que sostienen los psicólogos clínicos del PTV al decir que el abordaje grupal no se rige por patrones porque si no mas que escuchar a los varones estarían preocupados de que el protocolo funcione.

A su vez, la centralidad de la escucha aparece como otro punto de encuentro, en este estudio los psicólogos clínicos señalaron que evitar la posición de “Amo” permite que la palabra de los varones circule sin que estos se sientan juzgados, de manera similar, Vega (2019) observa que la intervención funciona cuando el profesional no se coloca como una autoridad que “sabe”, sino como un facilitador que permite al grupo producir sus propias preguntas. Respecto a la estructura del abordaje grupal, aunque Vega (2019) trabaja con detonadores y reflexión, y en este estudio se utilizan los tres tiempos lógicos de Lacan (1945) (instante de ver, tiempo

de comprender y momento de concluir), ambos trabajos comparten la idea de que el dispositivo necesita un recorrido: un impacto inicial, un espacio de comprensión y un cierre que permita al sujeto llevarse una interrogante.

Asimismo, los hallazgos dialogan con la tesis de Fernández (2024) que titula “Aportes del psicoanálisis de orientación lacaniana para el tratamiento grupal con adolescentes”, en este trabajo, en primer lugar, advierte que el grupo tiende a la identificación imaginaria, por lo que el analista debe operar para vaciar esas identificaciones y dar lugar a la singularidad, esto coincide con lo expresado por los psicólogos de este estudio, quienes remarcan la importancia de reconocer al sujeto dentro del grupo, evitando que el que interviene homogeneice las experiencias, en ese sentido, ambos trabajos sostienen que el dispositivo grupal solo es ético cuando el participante puede sostenerse desde su particularidad.

De la misma manera, este estudio hallado enfatiza que los tiempos lógicos de Lacan (1945) son una forma de dar tratamiento a la urgencia, lo cual se relaciona con uno de los hallazgos de esta investigación, que es el uso práctico de estos tiempos para ordenar la intervención con el grupo. Del mismo modo, se encontró una relación en cuanto a la posición del analista, Fernández (2024) habla de ubicarse desde la “falta en ser” para alojar la urgencia, los psicólogos clínicos del PTV también afirman esto, de que se debe evitar este lugar del que sabe al momento de abordar y también de la necesidad de una presencia flexible que no imponga un saber total.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como fin analizar cómo operan los psicólogos clínicos en el abordaje grupal con varones que ejercen violencia, los resultados hallados muestran que su rol no se trata de un abordaje rígido, sino de una intervención que invita al profesional a “amoldar” su quehacer a las características específicas de cada grupo.

En primer lugar, se halló que el psicólogo opera realizando un diagnóstico previo para escuchar y alojar la demanda del grupo antes de actuar, lejos de imponer temáticas a la fuerza, introduce el trabajo sobre la violencia partiendo de los significantes que los mismos varones traen al espacio.

En segundo lugar, se destaca el reconocimiento de la singularidad, aunque el dispositivo es grupal, el psicólogo clínico cuida a que el varón no se pierda en lo general, permitiendo que aparezca como sujeto con su propia historia. Para ello,

evita posicionarse como “Amo” y también limita de que en la intervención no haya exceso de psicoeducación, porque prioriza de que la palabra de los varones circule en el grupo. Asimismo, la practica muestra que en el grupo es fácil que se desplieguen identificaciones y desplazamientos que no permitan la profundización en los casos, por ello, el abordaje grupal se articula después con sesiones individuales, de manera que se rescata lo trabajado en el grupo.

Por otro lado, los datos reflejaron que en la intervención grupal el psicólogo clínico puede tener flexibilidad, se permite utilizar ejemplos y experiencias como herramientas para generar transferencia con el grupo, pero manteniendo la capacidad de retornar a su función o rol de psicólogo.

A su vez, se identificaron dos estrategias orientadoras principales. Por un lado, la estructuración de los talleres bajo la lógica de los tres tiempos de Lacan (1945): instante de ver, tiempo de comprender y momento de concluir, esto permite que haya un espacio de reflexión y elaboración de la problemática, y, por otro lado, el uso del “triángulo de lo posible”, una invención de los psicólogos clínicos que permite situar las posibilidades y limitaciones que tiene el profesional en el abordaje y sirve para que este no se frustre en el camino.

Finalmente, si bien la cantidad de entrevistados se presenta como una limitante, este estudio se concibe como un acercamiento a la práctica del psicólogo clínico en el dispositivo grupal. Por ello, se hace necesario sostener la interrogación sobre esta línea de trabajo y seguir indagando sobre la práctica de otros profesionales que también operan en otras instituciones y contextos sociales en este campo de los grupos. A su vez, se espera que este estudio permita a estudiantes conocer otro escenario donde la clínica también tiene lugar.

Referencias bibliográficas

- Carrera de psicología (2021). *Perfil profesional del psicólogo*. Portal web. <https://www.umss.edu.bo/licenciatura-en-psicologia-nue/>
- Fernandez, A. (2024). *Aportes del psicoanálisis de Orientación lacaniana para el tratamiento grupal con adolescentes*. Universidad Nacional de General San Martín Instituto de Altos Estudios Sociales. [Tesis de Grado].

- Fiscalía General del Estado. (2024). *Reportes de denuncias por departamento de casos de violencia hacia las mujeres*. Recuperado de <https://www.fiscalia.gob.bo/pagina/direccion-de-la-fiscalia-especializada-en-delitos-en-razon-de-genero-y-juvenil>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas – UNFPA. (2021). *Violencia contra las mujeres y las niñas: Datos regionales*. UNFPA América Latina y el Caribe. <https://lac.unfpa.org/>
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En Obras Completas, Vol. XVIII. Amorrortu Editores.
- García, M. (2018). *Violencia de género y psicoanálisis: La dificultad de la alteridad*. Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2016). *Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia contra las Mujeres (EPCvCM) 2016: Resultados*. Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional. <https://www.ine.gob.bo>
- La Torre, C. (2021). *Las nuevas masculinidades y el acto violento*. En Memoria institucional del Programa Terapéutico para Varones.
- Lacan, J. (1964). *El Seminario, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós.
- Lacan, J. (1966). *Escritos I*. Siglo XXI. Editores.
- Lacan, J. (1988). *El Seminario, Libro 1: Los escritos técnicos de Freud*. Paidós.
- Lacan, J. (2006). *Escritos 2*. Siglo XXI. Editores.
- Lacan, J. (1945). *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma*. En Escritos 1. Siglo XXI. Editores.
- Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia - Ley N° 348. (9 de marzo de 2013). Constitución Política del estado. Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado de <https://www.oig.cepal.org/es/leyes/ley-integral-garantizar-las-mujeres-una-vida-libre-violencia-ley-no-348>

- Mamani (2022). ¿Por qué los comerciantes no van al psicólogo? *Percepciones y argumentos de los comerciantes sobre el servicio psicológico en Cochabamba*. En Kipus Científicos: Versión 2. Cochabamba, Bolivia.
- Marotta, M. (2020). La violencia Lacaniana. En G. Ruiz, M. Marotta, E. Derezensky y C. Dante (Eds.), *El Vel: Violencia Estudios Lacanianos*. Editorial Niño oscuro, Buenos Aires.
- Martin, J. (2022). *Violencia familiar: hombres agresores. Sujeto y pasaje al acto*. Sección clínica Madrid. <https://nucep.com/publicaciones/violencia-familiar-hombres-agresores-sujeto-y-pasaje-al-acto/>
- Miller, J. (2006). *Introducción al método psicoanalítico*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Miller, J. A. (2001). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Paidós.
- Morao, M. (2018). *Violencia y palabra: El umbral del acto*. Virtualia/EOL.
- Muñoz, S. (2022). Representación social del rol de psicólogo en estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología de la UMSS. En Kipus Científicos: Versión 2. Cochabamba, Bolivia.
- Opinión (7 de abril de 2023). *Violencia no cesa: se registran más de 100 casos diarios de violencia familiar y doméstica*. <https://www.opinion.com.bo/articulo/pais/violencia-cesa-registran-mas-100-casos-diarios-violencia-familiar-domestica/20241103194227959460.html>
- Sampieri, R. H., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Vega, L. (2023) *Abordaje grupal: dispositivos clínicos grupales con mujeres que han atravesado situaciones de violencia de género. Contexto clínico*. Universidad Católica de Córdoba [Tesis de Grado].
- Velarde, L. (2020). *La intervención psicoanalítica en grupos y los prejuicios del analista*. <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2020/08/20.-VELARDE-IMPRENTA.pdf>
- Villarroel, J. (2021). Fundamentos de la atención psicológica de enfoque clínico en el PTV. En Memoria institucional del Programa Terapéutico para Varones.

Análisis de la violencia bajo presión en las finales del voleibol femenino Sub-17 en Cochabamba, 2025: Un estudio de caso

Ginelda Verónica Campos Mérida¹
Román Gabriel Orozco Vargas²

Recibido: 18 de agosto de 2025. Aprobado: 10 de octubre de 2025.

Resumen

Este estudio analiza las manifestaciones de violencia durante las instancias de semifinales, el partido por el tercer puesto y la final dentro del campeonato de voleibol femenino sub-17 desarrollado en Cochabamba en la gestión 2025. Con el objetivo principal de identificar, clasificar y cuantificar las conductas violentas físicas, verbales y psicológicas de jugadoras, cuerpo técnico y público para comprender su prevalencia y características en un contexto de alta presión competitiva. Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño observacional, descriptivo y transversal, analizando una muestra intencional compuesta por los partidos de semifinal y final. Se empleó la observación estructurada no participativa, utilizando una ficha de registro para documentar el tipo de violencia (verbal o gestual), así como el emisor y el receptor de la conducta. Los resultados mostraron un claro predominio de la violencia verbal, que representó el 71,4 % de los casos, sobre la violencia gestual (28,6 %). En cuanto a los responsables de estos actos, las jugadoras cometieron el 54,8 % de ellos, mientras que el público fue responsable del 45,2 %. Los principales destinatarios de estas conductas fueron las jugadoras rivales (54,8 %) y los árbitros (16,7 %). Se concluye que la estructura del voleibol, aunque impide el contacto físico, no elimina la violencia, que se canaliza a través de medios verbales y gestuales. Estos hallazgos indican la necesidad de implementar estrategias preventivas que

-
- 1 Estudiante de 9no. semestre de la carrera de Ciencias de la Actividad física y del Deporte de la UMSS y presidente de la SCECAFD.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3180-1984>
Correo: 202205215@est.umss.edu
 - 2 Estudiante en condición de titulación de la carrera de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la UMSS y vicepresidente de la SCECAFD.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2939-3579>
Correo: romangabrielorozco@gmail.com

involucren tanto a las deportistas como al público, para promover un ambiente de competencia basado en el respeto y la sana competencia.

Palabras clave: violencia deportiva, voleibol, afrontamiento, ansiedad, finales

Introducción

El deporte juvenil constituye un pilar fundamental en el desarrollo integral de los adolescentes, abarcando las dimensiones física, psicológica y social. Disciplinas deportivas como el voleibol no solo promueven un estilo de vida saludable, sino que también son instrumentales para la inculcación de valores como la disciplina, la cooperación y la resiliencia. En esta etapa formativa, la cancha se convierte en un escenario donde se aprenden lecciones que trascienden el juego.

Sin embargo, la transición hacia niveles competitivos transforma este entorno. La presión por el rendimiento, ejercida por entrenadores, padres e incluso por los propios atletas, se intensifica ante la aspiración de destacar y obtener un lugar en ligas pre profesionales o profesionales. Este escenario genera un ecosistema de alta tensión, propicio para la aparición de dinámicas perjudiciales.

Dentro de este contexto, emerge una problemática compleja que abarca un espectro de conductas que van desde la agresión explícita hasta la denominada “violencia silenciosa”, la cual se manifiesta a través de insultos, burlas, gestos de desprecio, manipulación psicológica, humillación sutil o aislamiento social, no deja marcas físicas, pero sus secuelas emocionales pueden ser profundas y duraderas, afectando tanto el rendimiento como la permanencia del atleta en la disciplina. A pesar de su potencial devastador, la literatura académica ha tendido a enfocarse en formas más explícitas de agresión, dejando un vacío en la comprensión de cómo estas dinámicas se materializan específicamente en deportes de no contacto, como el voleibol, donde la agresión se canaliza por vías no físicas.

Es precisamente en los momentos de mayor exigencia, como las fases finales de un torneo, donde estas conductas se hacen más evidentes. Las instancias de semifinales, el partido por el tercer lugar y la final de un campeonato actúan como un laboratorio natural que intensifica la presión y hace que las interacciones entre jugadoras, cuerpo técnico y público sean observables en su forma más genuina.

A raíz de lo anterior, este estudio observacional se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipologías de violencia manifiesta, y con qué frecuencia emergen en el contexto de alta presión de las instancias decisivas (semifinal, tercer lugar y final) del campeonato de voleibol femenino sub-17 de Cochabamba?

Por consiguiente, el objetivo principal de este estudio es identificar, clasificar, cuantificar y analizar las conductas de violencia observable provenientes de jugadoras, cuerpo técnico y público-durante dichos partidos, con el fin de visibilizar su prevalencia y características en un entorno de alta competencia y aportar evidencia empírica para el desarrollo de estrategias de prevención focalizadas en este deporte.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

El estudio adopta un enfoque cuantitativo con diseño observacional descriptivo y transversal, adecuado para cuantificar de forma objetiva la frecuencia e intensidad de conductas violentas en las finales del campeonato sub-17 de voleibol femenino en Cochabamba. En las semifinales se enfrentaron Cochabamba con Chuquisaca y La Paz frente a Santa Cruz. Posteriormente, el encuentro por el tercer lugar fue entre La Paz y Chuquisaca, mientras que la final la disputaron Cochabamba y Santa Cruz.

La población de estudio estuvo conformada por la totalidad de los agentes participantes en la fase final del campeonato de voleibol femenino sub-17 de Cochabamba, incluyendo a las jugadoras (12 en total), el cuerpo técnico (4 integrantes) y el público asistente, estimado en aproximadamente 1.000 personas, dado que el coliseo se encontraba completamente lleno durante los encuentros, con espectadores incluso de pie, especialmente en el partido final. La muestra fue de tipo no probabilístico e intencional, centrada en los partidos de semifinal y final, seleccionados por representar los escenarios de mayor presión competitiva y, por tanto, con mayor probabilidad de aparición de conductas violentas. Cada encuentro fue observado en su totalidad, registrando de forma sistemática los comportamientos de los distintos agentes implicados.

Para la recolección de datos se aplicó observación estructurada no participativa mediante una ficha de observación diseñada para esta investigación.

Este instrumento incluye categorías para registrar: a) el tipo de violencia: física (empujones, golpes), verbal (insultos, burlas), psicológica/gestual (gesto de desprecio, gritos humillantes) y simbólica (exclusión, sarcasmo), b) el agente emisor (jugadora, entrenador, público) y c) el agente receptor de la conducta.

Los datos recolectados fueron registrados en fichas individuales por evento y luego sistematizados en una matriz de datos para su posterior análisis estadístico descriptivo (frecuencias y porcentajes). Este procedimiento permitió identificar la frecuencia, distribución y características de las manifestaciones violentas presentes en este tipo de competencias deportivas femeninas juveniles.

Marco conceptual

Estado del arte

Diferentes estudios sobre deporte demuestran que la violencia no se presenta de la misma forma en todas las disciplinas. Investigaciones que comparan deportes, como las de Ortega (2012) y Leo et al. (2011), encuentran una clara diferencia entre los deportes en equipo (como el fútbol) y los deportes individuales (como el tenis). Los resultados muestran que, en los deportes de equipo, donde la confrontación física y la rivalidad son inherentes a las reglas, es más común que aparezcan agresiones, tanto verbales como instrumentales (por ejemplo, una falta a propósito para sacar ventaja). Esto es muy importante porque nos dice que la estructura normativa de un deporte influye directamente en el comportamiento de los jugadores.

Dentro de esta comparación, el voleibol es un caso paradigmático. Aunque es un deporte de equipo donde se compete directamente contra un rival, tiene una característica que lo hace único: no hay contacto físico porque una red separa a los equipos. Esta barrera física impide la agresión corporal directa, algo que sí es posible en otros deportes. Por esta razón, es de esperar que la agresión en el voleibol se redirija hacia manifestaciones no físicas: a través de la comunicación verbal y no verbal, creando presión psicológica sobre el equipo contrario o con claras muestras de frustración. Al estudiar estas conductas en el ambiente del voleibol de Cochabamba, podremos entender mejor cómo la cultura deportiva local y las reglas únicas del vóley dan forma a la manera en que los y las deportistas manejan los conflictos y demuestran su deportividad en la cancha.

Sustento conceptual

El deporte juvenil representa un entorno ambivalente: si bien puede constituir un espacio enriquecedor para el crecimiento socioemocional, también puede convertirse en un escenario para la manifestación de la violencia. Diversos estudios advierten sobre la “agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar”, subrayando la urgencia de implementar “estrategias preventivas específicas” (Sáenz et al., 2013, p. 59). De hecho, la investigación sugiere que la práctica deportiva no previene automáticamente estas conductas. Autores como Chacón et al. (2017) afirman que “las agresiones relacionales son más comunes que las directas” (p. 5), lo que indica que la violencia social, como la exclusión o la manipulación, puede ser prevalente incluso en contextos competitivos.

Aunque parte de esta evidencia proviene de contextos escolares generales, sus hallazgos son extrapolables al análisis de entornos deportivos de alto rendimiento. Para profundizar en las formas de violencia no físicas, el concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu resulta particularmente esclarecedor. Esta se define como un tipo de dominación indirecta, legitimada socialmente y ejercida a través del lenguaje, las jerarquías de poder y las rutinas institucionalizadas. En el deporte, esta violencia se manifiesta en la normalización de la crítica humillante como “parte del entrenamiento” o en la exclusión sutil de jugadoras. Su poder reside en que contribuye a naturalizar la desigualdad sin dejar huellas visibles, un fenómeno observable en las dinámicas de equipos juveniles competitivos (Bourdieu, como se cita en Sáenz et al., 2013).

La presión competitiva actúa como un catalizador para la manifestación de estas expresiones violentas. Es un principio bien establecido en la psicología del deporte que la presencia de evaluadores externos como padres, entrenadores, público o cazatalentos incrementa la presión sobre el atleta, pudiendo afectar su rendimiento y su control emocional. Este fenómeno explica por qué las instancias decisivas de un torneo, como una semifinal o una final, son escenarios de máxima tensión y, por tanto, momentos idóneos para observar el despliegue de estas conductas en su máxima expresión.

Desde una perspectiva multidimensional, O'Reilly Sotolongo et al. (2022) sostienen que “la violencia en el deporte no es un mito sino una realidad tangible” que debe ser analizada considerando los niveles individual, social y cultural que involucran a atletas, entrenadores y público. Este enfoque refuerza la necesidad de

un marco que integre a los múltiples agentes y las distintas formas de violencia desde la agresión explícita hasta el ejercicio del poder simbólico en el estudio de contextos competitivos juveniles.

Por lo tanto, este marco conceptual se articula sobre tres ejes teóricos interrelacionados: (a) la coexistencia de la violencia manifiesta (física, verbal) y la violencia latente o relacional (social, exclusión) en entornos deportivos; (b) la influencia de la presión competitiva como factor desencadenante de estas dinámicas; y (c) el rol de la violencia simbólica como forma sutil de dominación que legitima dichas conductas. Esta estructura teórica fundamenta y valida el uso de la observación como la estrategia metodológica pertinente para capturar tanto las conductas explícitas como las micro interacciones encubiertas que definen la violencia en un entorno de alta competencia como las finales de voleibol femenino sub-17.

Resultados

El análisis detallado de los partidos de semifinal y final, considerados como los momentos de mayor exigencia dentro del campeonato, permitió identificar un total de 42 actos de violencia manifiesta. Esta cifra, lejos de constituir un dato aislado, representa una evidencia significativa de la presencia de un problema que se encuentra instalado en el deporte juvenil competitivo.

De este total, 30 episodios correspondieron a violencia verbal (71.4 %), expresada principalmente en insultos, burlas y cánticos ofensivos dirigidos tanto al equipo contrario como a los árbitros. Por su parte, 12 incidentes fueron clasificados como violencia gestual (28.6 %), caracterizados por miradas desafiantes, gestos de burla y actitudes intimidatorias. Es importante resaltar que no se registraron actos de violencia física, lo cual confirma que, en el voleibol, al no existir contacto corporal directo, las conductas agresivas se canalizan hacia manifestaciones no físicas, especialmente verbales y gestuales.

Respecto a los receptores de estas conductas, el análisis evidenció que 23 actos (54.8 %) estuvieron dirigidos hacia las jugadoras rivales, mientras que 7 actos (16.7 %) se orientaron a los árbitros. A su vez, 9 actos (21.3 %) provinieron del público y estuvieron dirigidos hacia las jugadoras, y en menor proporción, 3 actos (7.2 %) se produjeron hacia compañeras del mismo equipo o incluso hacia una misma jugadora. Estos resultados demuestran que la violencia no surge de manera aleatoria, sino que

responde a objetivos concretos dentro del desarrollo competitivo, reforzando la idea de que se trata de un fenómeno sistemático y estratégico dentro del deporte juvenil

Este apartado va más allá de solo contar los actos violentos. Se realiza una interpretación profunda de los datos para entender qué pasó, quién lo hizo y quién lo sufrió. El objetivo final es desarmar las reglas no escritas de la violencia en el voleibol juvenil femenino, explicando cómo nace este comportamiento, cómo se justifica dentro del entorno deportivo, y cómo se mantiene vivo a través de una conexión muy fuerte entre lo que pasa en la cancha y lo que se grita desde las gradas.

La agresión no física como forma principal de violencia

Lo primero y más importante que se notó es que toda la violencia observada fue de carácter no físico. No se registró ni un solo empujón, golpe o contacto físico agresivo. Este hecho confirma de manera rotunda la idea principal de que la red en el voleibol, si bien es una barrera física que impide el choque corporal, no elimina en absoluto la violencia. Lo que hace es transformarla, obligándola a manifestarse de otras maneras: a través de palabras hirientes y gestos ofensivos. La red, por lo tanto, no es un muro que protege, sino una frontera que la agresión aprende a cruzar de forma simbólica, pero con un impacto igualmente real.

Tabla 1
 Tipos de actos violentos observados

Tipo de Violencia	Frecuencias absolutas	Frecuencia Porcentual	Análisis de la violencia
Verbal	30	71,40%	Se manifestó principalmente mediante cánticos despectivos entonados por grupos de jugadoras o espectadores, silbidos e interrupciones provenientes del público durante los saques o errores del equipo rival, y protestas verbales hacia los árbitros tras decisiones polémicas (“vendido”, “ciego”). Estas expresiones se caracterizaron por su tono elevado y por la intención de presionar o desestabilizar emocionalmente al oponente o a la autoridad del juego.

Psicológica Gestual	12	28,60%	Incluyó miradas desafiantes prolongadas, gestos de burla (reírse de forma sarcástica, aplaudir irónicamente), señalamientos con el dedo índice, movimientos de desprecio (dar la espalda con exageración, encogerse de hombros) y posturas corporales intimidatorias después de jugadas tensas. Estas acciones buscaban humillar o demostrar superioridad frente al rival.
Física	0	0.0%	No se registraron comportamientos de contacto físico directo, acorde con las reglas y características de la disciplina del voleibol.
Total	42	100%	

Nota. Cruce de variables entre la violencia verbal, psicológica/ gestual y física.

El claro y molesto dominio de la violencia verbal (71.4%) demuestra que la palabra es el arma principal en esta batalla psicológica. Es fundamental, sin embargo, entender sus diferentes usos y propósitos. Los “cánticos ofensivos”, por ejemplo, que son utilizados tanto por las jugadoras como por el público, no son solo ruidos. Funcionan como algo normal en el voleibol que une al propio grupo y que, al mismo tiempo, ridiculizar al rival. Crean una fuerte identidad de “nosotras contra ellas”, un mecanismo psicológico bien conocido que fortalece los lazos internos a costa de denigrar al grupo externo. Por otro lado, los “insultos” y “burlas” directas representan una forma de agresión planificada. No son simplemente explosiones de enojo o frustración; son actos calculados. Se lanzan a propósito en momentos clave del partido, como justo antes de un saque decisivo o inmediatamente después de un error del rival, con el objetivo claro de romper su concentración y desestabilizarlo emocionalmente.

La violencia con gestos (28.6%) funciona como un poderoso refuerzo visual de las palabras. Un gesto ofensivo es más rápido que una frase y puede ser igual o más hiriente. El “gesto de desprecio”, que fue el más repetido, es un claro acto de poder. No solo comunica frustración, sino que busca activamente establecer una jerarquía, diciendo sin palabras “soy superior a ti”. Durante la observación, se pudo constatar que este tipo de actos son un ejemplo perfecto de lo que se conoce como agresión social o relacional, un tipo de violencia que no deja marcas físicas pero que ataca directamente el estado emocional de una persona y sus relaciones con

los demás. Este estudio confirma que esta forma de agresión es muy común entre los jóvenes, pero va más allá: demuestra que, en el deporte de alta competencia, se ha refinado hasta convertirse en una táctica más del juego.

Un ambiente violento creado entre la cancha y la grada

Al analizar quiénes cometen los actos de violencia, queda claro que sería un error culpar a un solo grupo. Durante la observación realizando en ambos partidos, se pudo constatar que la responsabilidad está muy repartida entre las jugadoras y el público, creando lo que se podría llamar un “ecosistema de violencia”. En este sistema, las malas conductas de unos y otros se imitan, se contagian y se refuerzan mutuamente, como un eco que va y viene entre la cancha y las gradas, haciéndose cada vez más fuerte.

Tabla 2
Quién Cometió los Actos de Violencia

Actor	Frecuencias absoluta	Frecuencia porcentual	Análisis de la violencia
Jugadoras	23	54,80%	Son las principales autoras. Al cometer estos actos dentro de la cancha, envían el mensaje de que la agresión es una parte normal y aceptada del juego.
Público / Barra	19	45,20%	Funcionan como un “coro” que anima y justifica la agresión. Aumentan la tensión y atacan a otros, como los árbitros, protegidos por el anonimato del grupo.
Cuerpo Técnico	0	0,00%	Que no haya casos registrados es muy significativo. Podría ser una señal muy positiva, pero también podría estar ocultando un tipo de violencia más difícil de observar.
Total	42	100%	

Nota. Cruce de variables de acciones violentas entre jugadoras, público o barra y cuerpo técnico.

La tabla 2 muestra que las jugadoras, con 23 actos (un 54.8% del total), no son simplemente víctimas de la presión, sino que se posicionan como las principales autoras de la violencia observada. La agresión que proviene de ellas tiene un peso simbólico enorme, porque ocurre dentro del espacio de juego. Se observó como

cuando una jugadora insultaba a una rival o le hacía un gesto de desprecio, ese comportamiento fue tomado como algo normal. Este fenómeno puede entenderse como un mal comportamiento normalizado: conductas que son técnicamente antideportivas pero que, de tanto repetirse, se vuelven aceptadas e incluso esperadas dentro de la cultura de la alta competencia en Bolivia.

El público, con 19 actos (un 45.2%), juega un papel casi igual de importante. Se pudo evidencia que no son espectadores pasivos, son actores claves de la violencia. Su función es la de amplificar y validar lo que ocurre. Es muy común ver que cuando las personas están en un grupo grande, se sienten anónimas, pierden parte de su identidad individual y de su sentido de la responsabilidad. Esto les permite atreverse a gritar o hacer cosas que nunca harían si estuvieran solas y pudieran ser identificadas. El grupo les da una sensación de poder y protección.

Algo que llamó mucho la atención durante la observación es que no se registraron ningún acto de violencia por parte de los cuerpos técnicos. Por lo tanto, este “cero” en los datos es muy indicador que merece un análisis cuidadoso desde dos perspectivas opuestas: La visión positiva es que los entrenadores en este contexto son un factor de protección. Podrían estar actuando de forma muy profesional, demostrando un autocontrol ejemplar y sirviendo de modelo para sus jugadoras, aislándolas de la tensión que viene de fuera. Sin embargo, una visión más crítica y completa debe reconocer las limitaciones de este estudio. Si bien se realizó la observación durante el partido, no se tuvo acceso a espacios privados, en el que los entrenadores se reúnen de forma privada con las jugadoras. Por lo que podría captarse formas de violencia más sutiles y dañinas, como la crítica constante y humillante, el uso del silencio como forma de castigo, o la manipulación emocional. Por lo tanto, aunque se puede afirmar con seguridad que los entrenadores no fueron violentos de forma visible durante los partidos, no se puede descartar que participen en estas formas de violencia “invisible” en otros momentos. Este es un punto ciego importante que futuras investigaciones deberían explorar con otros métodos, como entrevistas directas.

Los objetivos de la agresión

La agresión observada no fue al azar. Se dirigió de manera muy clara hacia objetivos específicos, lo que nos revela dónde se encuentran los mayores puntos de tensión y conflicto en una competencia deportiva.

Tabla 3

Quién recibió los actos de violencia

Receptor	Frecuencias absolutas	Frecuencia porcentual	Análisis de la violencia
Jugador(as) Rivales	23	54,80%	El objetivo principal. Se busca desconcentrarlas para que cometan errores.
Árbitro / Jueces	7	16,70%	El “culpable” fácil. El público descarga su frustración con ellos.
Compañera de equipo	2	4,80%	Casos preocupantes que dañan la confianza dentro del equipo.
Sí misma	1	2,40%	Señal de una presión interna extrema y dañina para la autoestima.
Entrenador Rival	1	2,40%	Un caso aislado que muestra que la agresión puede desbordarse.
Total	42	100%	

Nota. Cruce de variables de receptores de violencia entre jugadoras rivales, árbitros, compañeros de equipo y entrenador rival.

La mayoría de las agresiones hacia las jugadoras rivales (54.8%) muestran que la violencia se usa como una táctica para ganar la “batalla mental”. El árbitro (16.7%), por su parte, es el blanco perfecto para que el público descargue su frustración cuando las cosas no van bien.

Sin embargo, los datos cualitativamente más alarmantes son los casos de violencia dentro del mismo equipo (un 7.2% sumando compañeras y a sí misma). Un gesto feo a una compañera o a una misma después de un error, aunque sean pocos casos, son muy graves. Muestran que la presión es tan fuerte que la violencia explota hacia adentro, dañando la confianza en el equipo y la autoestima de las propias jugadoras.

Las reglas no escritas de la violencia

Finalmente, al analizar cómo ocurrieron los hechos, podemos entender las “reglas no escritas” o la “lógica interna” de estas agresiones.

Un ciclo de agresión que se alimenta a sí mismo: La nota de campo “el equipo contrario, respondió de la misma forma” describe un ciclo donde una agresión lleva a otra. Esto crea una espiral de violencia que va creciendo y empeora el ambiente del partido.

El gesto como señal de poder: Un “gesto de desprecio” no es solo mala educación. Es una forma de luchar por el poder y el respeto en la cancha. Quien lo hace, intenta quitarle valor a la otra persona, hacerla sentir inferior. Que se repita tanto significa que es una costumbre ya aprendida.

El poder del grupo para fomentar la agresión: La violencia del público se explica porque, en grupo, la gente se siente anónima y menos responsable de sus actos. Esto, sumado a la emoción del partido, crea un ambiente donde es más fácil que surjan los insultos y los malos comportamientos.

Por lo tanto, los resultados muestran un problema serio. La violencia en el voleibol juvenil no es culpa de unas pocas personas, sino que es un problema de todo el sistema competitivo. Se alimenta de la mala conexión entre jugadoras y público, y puede dañar tanto el juego limpio como la salud mental de las deportistas.

Discusión

Los resultados de este estudio reafirman que, en el voleibol juvenil femenino de alta competencia, la inexistencia de contacto físico directo no implica la ausencia de violencia. Como señalan Ortega (2012) y Leo et al. (2011), la estructura de cada disciplina condiciona la forma en que la agresión se manifiesta. En el caso del voleibol, la red actúa como una barrera que impide el contacto corporal, pero no evita la aparición de conductas hostiles, las cuales se canalizan hacia formas verbales y gestuales. Esto coincide con la evidencia hallada en la presente investigación, donde el 100 % de los actos registrados fueron no físicos, con un predominio de la violencia verbal (71.4 %) sobre la gestual (28.6 %).

La prevalencia de la palabra como instrumento de agresión respalda lo planteado por Chacón Cuberos et al. (2017), quienes sostienen que las agresiones relacionales y no físicas son frecuentes en contextos escolares y competitivos. En los partidos analizados, insultos, burlas y cánticos ofensivos no se produjeron únicamente como expresiones de frustración, sino que se utilizaron de manera estratégica en momentos clave del juego, como antes de un saque o después de un error rival. Esto demuestra

que la violencia verbal puede cumplir un rol táctico en la competencia, al buscar la desestabilización emocional del adversario.

El análisis de los agentes emisores y receptores evidencia un “ecosistema de violencia” en el que jugadoras (54.8 %) y público (45.2 %) interactúan y se retroalimentan en la generación de conductas hostiles. Este hallazgo coincide con la perspectiva multidimensional de O'Reilly Sotolongo et al. (2022), quien plantea que la violencia deportiva debe entenderse como un fenómeno colectivo donde influyen factores individuales, sociales y culturales. En este sentido, la actitud del público resulta determinante, ya que puede reforzar o legitimar los comportamientos agresivos que se producen en la cancha.

Un aspecto llamativo fue la ausencia de actos violentos visibles por parte del cuerpo técnico. Aunque este dato podría interpretarse como un signo de autocontrol y profesionalismo, no descarta la posibilidad de que existan expresiones de violencia simbólica. Según Bourdieu (1999), esta forma de violencia se caracteriza por ser indirecta y estar legitimada socialmente, lo que la hace menos evidente. Es posible que se manifieste en entrenamientos o espacios internos, mediante críticas humillantes, exclusiones o manipulaciones emocionales, aspectos que un diseño observacional como el aplicado en este estudio no permite detectar.

En cuanto a los receptores, la mayoría de las agresiones estuvieron dirigidas a jugadoras rivales (54.8 %) y a árbitros (16.7 %). Esto muestra que la violencia no se ejerce de manera aleatoria, sino orientada a objetivos específicos que representan una amenaza directa para el desempeño competitivo. No obstante, también se registraron conductas violentas hacia compañeras o incluso hacia una misma (7.2 %). Aunque menos frecuentes, estos episodios resultan preocupantes porque reflejan la presión interna que pueden experimentar las jugadoras, con consecuencias negativas sobre la cohesión grupal y la autoestima individual.

Finalmente, los hallazgos de este estudio no solo permiten describir la forma en que la violencia se manifiesta en el voleibol juvenil femenino, sino que también invitan a reflexionar sobre cómo prevenirla y reducirla. La alta frecuencia de conductas verbales y gestuales demuestra que la violencia está normalizada en la cultura competitiva, lo que hace necesario implementar estrategias integrales. Entre ellas se destacan: talleres de inteligencia emocional para que las jugadoras aprendan a manejar la frustración y la presión; programas de formación en valores deportivos desde las etapas formativas; protocolos claros para sancionar conductas violentas del

público; y campañas de sensibilización que promuevan el respeto dentro y fuera de la cancha. Estas acciones contribuirían a mantener la intensidad competitiva sin que la hostilidad se convierta en un componente aceptado del deporte juvenil

Conclusiones

Este estudio analizó las manifestaciones de violencia durante las fases decisivas del campeonato de voleibol femenino sub-17 de Cochabamba, con el propósito de identificar, clasificar y cuantificar las conductas violentas ejercidas por jugadoras, cuerpo técnico y público.

En relación con el objetivo de identificar y clasificar las conductas violentas, se comprobó que todos los actos registrados fueron no físicos, con predominio de la violencia verbal (71.4 %) sobre la gestual (28.6 %). Esto confirma que, aunque la estructura del voleibol impide el contacto corporal directo, no elimina la violencia, sino que la canaliza hacia manifestaciones verbales y gestuales que pueden tener un impacto psicológico significativo.

Respecto a la identificación de los agentes emisores y receptores, se encontró que las jugadoras protagonizaron el 54.8 % de los actos y el público el 45.2 %. Las principales destinatarias fueron las jugadoras rivales (54.8 %), seguidas por los árbitros (16.7 %). Esta dinámica configura un ecosistema en el que la interacción entre la cancha y las gradas favorece la aparición y la normalización de conductas hostiles.

En cuanto al análisis de la incidencia de la violencia en un contexto de alta presión, se observó que estas conductas se utilizan estratégicamente para desestabilizar al adversario, afectando su rendimiento. Aunque en menor proporción, la violencia también se dirigió hacia compañeras o hacia una misma jugadora, lo que refleja un nivel de presión interna capaz de debilitar la cohesión grupal y dañar el bienestar emocional de las atletas.

Por tanto, los resultados permiten concluir que la violencia en el voleibol juvenil femenino no es un fenómeno aislado, sino un proceso sistémico que involucra tanto a las deportistas como al público. Ante ello, se subraya la necesidad de implementar estrategias preventivas y formativas que reduzcan las conductas violentas y fortalezcan un clima deportivo saludable. La educación en valores, la formación en inteligencia emocional, la regulación del comportamiento de los espectadores y el

acompañamiento psicológico a las jugadoras son medidas clave para transformar la dinámica competitiva en una experiencia constructiva, respetuosa y promotora del desarrollo integral de las atletas.

Referencias bibliográficas

- Chacón Cuberos, R., Zurita Ortega, F., Castro Sánchez, M., & Linares Manrique, M. (2017). Relación entre práctica físico-deportiva y conductas violentas en escolares de educación primaria de la provincia de Granada. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(1), p. 5. Disponible en: <https://revistas.udc.es/index.php/SPORTIS/article/view/sportis.2017.3.1.1728>
- Leo, FM, Sánchez-Miguel, PA, Sánchez-Oliva, D., Amado, D. y García-Calvo, T. (2011). Diferencias en la manifestación de la agresividad en diferentes modalidades deportivas. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 193-205. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732287011.pdf>
- O'Reilly Sotolongo, A. M., Perdomo López, M. E., Monteagudo Leal, G., & González Padrón, Á. (2022). Violencia en el deporte. Una visión desde la psicología social. *GADE: Revista Científica*, 2(3), 1-20. Disponible en: https://ekoizpenzientifikoa.ehu.eus/documentos/5f7e684b2999520bf972fba1?utm_source=chatgpt.com
- Ortega, G. (2012). Análisis de la violencia, la agresividad y el Fair play en deportes de equipo y de adversario en deportistas en edad escolar [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1858/17666324.pdf>
- Sáenz Ibáñez, A., Gimeno Marco, F., Gutiérrez Pablo, H., & Garay Ibáñez de Elejalde, B. (2013). Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: un estudio de revisión. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 57–72. Disponible en: <https://revistas.um.es/cpd/article/view/170331>

Situación de la violencia digital en adultos de mediana edad de la OTB Llallagua de la ciudad de Cochabamba, gestión 2025

Jennifer Moya Yavi¹

Recibido: 18 de agosto de 2025. Aprobado: 9 de noviembre de 2025.

Resumen

El presente artículo analiza la situación de la violencia digital en adultos de mediana edad (40 a 59 años) residentes en la OTB Llallagua de Cochabamba, Bolivia, durante la gestión 2025. El estudio se centra en la identificación de las principales formas de esta violencia, las maneras de afrontarla y su impacto psicosocial. La metodología se desarrolló bajo un enfoque mixto y un paradigma interpretativo-crítico. Los datos cuantitativos se recolectaron mediante una encuesta a 30 adultos de mediana edad, mientras que los datos cualitativos se obtuvieron a través de entrevistas semiestructuradas a 6 personas de este mismo grupo. Los resultados revelan que el 95 % de los participantes ha sufrido algún tipo de violencia digital, siendo la estafa digital la forma más predominante. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, el bloqueo de la cuenta del agresor es la acción más común (40%). Esta preferencia por medidas informales puede estar relacionada con el hecho de que un 79% de los encuestados desconoce los canales institucionales para denunciar estos hechos. La investigación destaca la vulnerabilidad de este grupo, especialmente de aquellos con baja alfabetización digital y limitada formación tecnológica, quienes enfrentan barreras para acceder a servicios públicos y experimentan una pérdida de autonomía. Por ello, desde el Trabajo Social, se propone una intervención psicosocial integral que incluya atención emocional, fortalecimiento de redes de apoyo, educación digital y la articulación con instituciones que brindan servicios para este tipo de delitos.

Palabras clave: plataformas digitales, suplantación de identidad, exclusión digital, educación digital

1 Estudiante de 9no. semestre de la carrera de Trabajo Social de la UMSS y miembro titular de la SOCETS.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5695-1449>

Correo: 201709130@est.umss.edu

Introducción

En la actualidad, la expansión de las tecnologías digitales ha dado lugar a nuevas formas de interacción social, pero también a manifestaciones de violencia que afectan a distintos grupos etarios, aunque tradicionalmente se ha centrado la atención en la población joven, la violencia digital también impacta de manera significativa a los adultos de mediana edad (40 a 59 años). Este grupo etario se encuentra en una posición intermedia entre el dominio tecnológico de los nativos digitales y la vulnerabilidad propia de la tercera edad, lo que les expone a diversas formas de agresión en entornos virtuales, como el ciberacoso, el fraude en línea, la suplantación de identidad y el engaño afectivo en redes sociales.

En Bolivia, esta problemática es creciente, según datos de la Fundación InternetBolivia.org (2022), el ciberacoso representa el 34% de los casos de violencia digital registrados en el país. Además, el acceso masivo a la tecnología ha facilitado su propagación, dando lugar a la suplantación de identidad, difusión de información privada sin consentimiento y amenazas en línea.

En ese sentido los adultos de mediana edad, representan un grupo etario importante de estudiar, ya que al haber incorporado progresivamente el uso de redes sociales y plataformas digitales en su vida cotidiana, muchas veces lo hacen sin contar con la información necesaria para protegerse frente a los riesgos en línea.

Frente a esta situación, el presente estudio se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuál es la situación de la violencia digital en adultos de mediana edad y qué estrategias pueden implementarse para mitigar su impacto social?, se busca en primer lugar, identificar las principales formas de violencia digital que afectan a los adultos de mediana edad, analizar el impacto social de la violencia digital y a partir de ello, proponer estrategias de prevención y concienciación para reducir la incidencia de violencia digital en la población adulta.

Esta investigación aportará al campo del Trabajo Social y al contexto social, al proporcionar una perspectiva sobre la violencia digital en adultos de mediana edad, un grupo vulnerable ante este nuevo problema emergente. Por lo tanto, permitirá proponer estrategias de intervención y prevención, contribuyendo a la difusión de información y de educación digital que protejan a los ciudadanos de Cochabamba de los riesgos en línea.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

La presente investigación se enmarcó dentro del paradigma interpretativo-crítico, el interpretativo, que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados, y el crítico, que orienta la investigación hacia la transformación social. Según Guba y Lincoln (1994), el paradigma crítico no solo interpreta la realidad, sino que también se compromete con su transformación, mediante un enfoque participativo y emancipador. En la misma línea, Habermas (1987) plantea que el conocimiento crítico permite a los sujetos tomar conciencia de su realidad y actuar para cambiarla. Desde esta perspectiva, el estudio sobre la situación de la violencia digital en adultos de mediana edad en la OTB Llallagua, buscó no solo identificar y comprender el fenómeno desde la voz de los participantes, sino también generar propuestas de intervención desde el Trabajo Social que respondan a esta problemática emergente.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, el enfoque cuantitativo, permitió identificar la frecuencia y los tipos de violencia digital a través de datos estadísticos, mientras que el enfoque cualitativo, posibilitó explorar las vivencias de los adultos de mediana edad. El diseño metodológico adoptado fue de tipo no experimental y transversal, ya que no se manipularán las variables, y los datos serán recolectados en un solo momento del tiempo. En cuanto a su alcance, la investigación es descriptiva y propositiva. Descriptiva porque permitirá caracterizar las principales formas de violencia digital que afectan a la población adulta, e identificar su impacto social y propositiva, ya que busca generar estrategias de prevención, sensibilización e intervención desde el Trabajo Social.

La población estuvo conformada por personas adultas con edades comprendidas entre los 40 a 59 años, residentes de la OTB Llallagua, ubicada en la ciudad de Cochabamba, Bolivia. Esta ha sido seleccionada por presentar características relevantes para el estudio, al encontrarse en una etapa de transición digital, en la que interactúan con tecnologías de la información y comunicación, pero muchas veces sin suficiente formación o protección frente a los riesgos digitales. Dado que no se cuenta con un censo específico que detalle cuántas personas existen entre el rango de edad establecido, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo cual resultó pertinente considerando el enfoque mixto del estudio y las limitaciones de acceso y tiempo. En este sentido, la muestra del estudio estuvo

conformada por 30 adultos de mediana edad, todos ellos respondieron una encuesta estructurada y, de este mismo grupo, 6 personas participaron también en una entrevista semiestructurada. La recolección de datos se realizó el 20 y 21 de julio del 2025, y para salvaguardar los nombres de los entrevistados se usaron seudónimos en la presentación de los resultados.

Por último, los datos cuantitativos se procesaron con estadística descriptiva, utilizando el software SPSS y para los datos cualitativos, se aplicó un análisis de contenido temático.

Marco conceptual

Violencia digital en adultos de mediana edad

La violencia digital es una problemática social, según la página Ciberilataam (2024):

Es toda acción dolosa, llevada a cabo mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por la que se exponga, distribuya, difunda, exhiba, transmita, comercialice, oferte, intercambie o comparta imágenes, audios o vídeos reales o simulados de contenido íntimo sexual de una persona sin su consentimiento, aprobación y autorización, además que le cause daño emocional o social en cualquier ámbito de su vida privada o en su imagen propia (s/p).

Es importante señalar que “la violencia digital puede definirse como todo acto de agresión, control o daño que se produce mediante el uso de medios digitales” (Chou, Hunt, Folkers y Augustson, 2015). En el caso de los adultos de mediana edad, las formas más comunes de violencia digital incluyen el ciberacoso, entendido como el hostigamiento reiterado a través de mensajes, correos o publicaciones en redes (Smith, del Barrio, y Tokunaga, 2008), la suplantación de identidad o phishing, que implica el uso fraudulento de la identidad para obtener beneficios económicos (Jagatic, Johnson, Jakobsson y Menczer, 2007) y el engaño emocional o romance, donde las víctimas son manipuladas emocionalmente para extraerles dinero u obtener otro tipo de beneficio (Whitty y Buchanan, 2012).

Diversos estudios han comenzado a documentar la presencia de violencia digital como predominio en la población adulta. Así, Hong (2012) reporta que entre el 15 % y el 25 % de los adultos de mediana edad han experimentado algún tipo de phishing o intento de fraude digital. Asimismo, Punyanunt-Carter,

Laflen, Jackson, y Anderson (2013) señalan que el ciberacoso entre adultos, aunque menos visibilizado, se presenta con características distintas a las del acoso juvenil, vinculándose muchas veces con entornos laborales o familiares.

Por otra parte, se debe destacar que existen factores que incrementan la vulnerabilidad de los adultos de mediana edad frente a la violencia digital, como la baja alfabetización digital, es decir, la limitada capacidad para identificar riesgos y utilizar correctamente los diferentes medios digitales (Levy y Loeb, 2016), por otro lado también influyen factores emocionales y sociales, como el aislamiento, el estrés o la necesidad de compañía, que suelen facilitar el contacto con agresores en plataformas virtuales.

Las consecuencias de la violencia digital en esta población pueden ser significativas, tanto en el factor emocional como en el económico. Siguiendo a Chou et al. (2015), a nivel psicológico, las víctimas pueden experimentar ansiedad, depresión, estrés postraumático y deterioro de la autoestima. En el plano económico, los engaños por phishing o fraudes sentimentales pueden derivar en pérdidas importantes, especialmente cuando se trata de adultos de mediana edad con ingresos medio o alto. Asimismo, estas experiencias pueden generar una desconfianza generalizada hacia las tecnologías, lo que profundiza la brecha digital.

Intervención del Trabajo Social respecto a la digitalización

Desde la perspectiva del Trabajo Social, la violencia digital representa un nuevo campo de intervención social. Aunque la mayoría de los estudios se han centrado en jóvenes y adolescentes, existe un vacío significativo en cuanto a investigaciones, diagnósticos e intervenciones dirigidas a adultos. Esta laguna es especialmente visible en contextos latinoamericanos, entre ellos Bolivia, donde no existen muchos datos específicos sobre esta problemática en la población adulta.

Diversos autores del Trabajo Social han advertido la necesidad de repensar la profesión frente a los desafíos de la era digital. Al respecto, Galindo (2021) plantea que el Trabajo Social debe comprender e intervenir en las dinámicas de la cultura digital, considerando que los entornos virtuales no solo son medios de comunicación, sino también espacios donde se construyen vínculos, identidades y conflictos. Gutiérrez y Ochoa Ortiz (2020), por su parte, destaca la importancia de que los y las profesionales desarrollen competencias digitales y metodologías de acompañamiento que respondan a las realidades digitales de las personas usuarias. Además, Herrero (2019) señala que los entornos virtuales deben reconocerse como

escenarios legítimos de intervención, donde se reproduce desigualdad, exclusión y así como formas de violencia que requieren abordajes éticos, críticos y adaptados a cada contexto sociocultural.

Finalmente, a partir de la revisión de diferentes estudios referentes a la “Situación de la violencia digital en adultos de mediana edad” se pudo evidenciar que existen vacíos de investigación respecto a la escasez de datos estadísticos específicos para las edades de 40 a 59 años. Además, existen pocos estudios que comparen diferentes contextos culturales, específicamente en Bolivia no existen estudios con relación al tema., la violencia digital en adultos, es un problema creciente, pero con investigación limitada, se requieren estudios centrados en su experiencia, estrategias preventivas y adaptaciones culturales.

Resultados

Se presenta en primer lugar el análisis de la edad en relación con el nivel educativo y el uso de plataformas digitales que tienen los adultos de mediana edad para contextualizar y situar la problemática.

En cuanto al primero, comprender el nivel educativo de los participantes es necesario para analizar su vulnerabilidad frente a la violencia digital. Según Canca (2022), menciona que un menor nivel educativo se correlaciona con una menor alfabetización digital, lo que hace a los adultos más propensos a ser víctimas de engaños, fraudes y desinformación en el entorno digital

Tabla 1
Grado de escolaridad

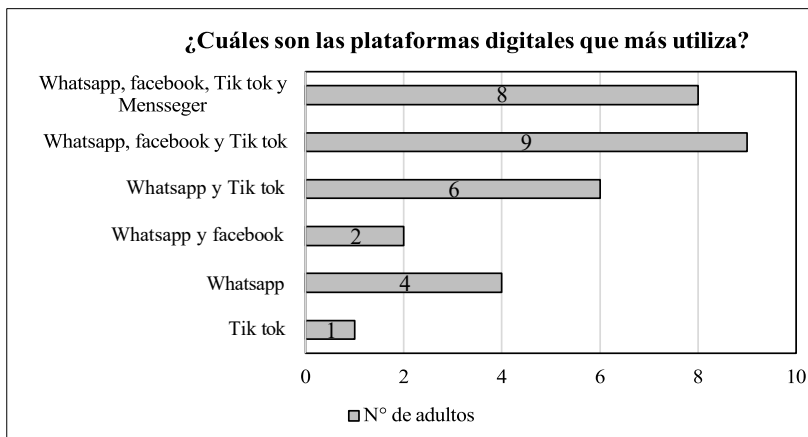
Grado de escolaridad	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
No estudio	2	7%
Primaria	5	17%
Secundaria	6	20%
Bachiller	6	20%
Educación superior	11	37%
Total	30	100%

Nota. Elaboración propia con base en los datos de la encuesta realizada en el estudio.

En la tabla se presenta que, el 24% de los adultos de mediana edad no cuentan con estudios formales o solo cursaron hasta el nivel primario. Por otra parte, el 40% llegó a estudiar hasta el nivel secundario, incluyendo casos en los que se completó el bachillerato. En contraste, el 37% de los adultos de mediana edad lograron acceder a una educación superior, destacándose entre ellos, las personas comprendidas entre los 40 a 45 años.

Por su parte, las entrevistas reflejaron que los participantes con un nivel educativo de primaria, secundaria, o sin estudios consideraban que esta limitación los hacía más propensos a caer en engaños relacionados con la violencia digital: “Yo solo pude estudiar hasta 2do. de primaria, pero si hubieran terminado de estudiar tal vez me hubiera dado cuenta cuando me pidieron dinero a nombre de mi hija” (E3, 2025), “La escuela te hace más despierto a mí me faltó eso para darme cuenta de que me estaban engañando” (E5, 2025), “Por no saber leer bien las advertencias en el celular, caí” (E6, 2025).

Figura 1
Plataformas digitales más utilizadas



Nota. Los porcentajes se calculan sobre el total de 30 participantes. Las categorías no son excluyentes (un mismo participante puede usar varias plataformas).

En la figura 1 se presentan las plataformas digitales más utilizadas por los adultos de mediana edad. En el que se evidencia que 17 adultos de mediana

edad utilizan más de 3 plataformas, destacando que las personas de 40 a 45 años, son las personas que manejan múltiples plataformas digitales y que son empleadas principalmente como medios de comunicación y entretenimiento, entre las cuales enfatizan el WhatsApp, Facebook y TikTok. Por otra parte, 8 adultos de mediana edad utilizan solo 2 redes sociales, los cuales podrían ser WhatsApp y Facebook/Tik Tok. Por otro lado, 4 personas manipulan el WhatsApp principalmente como herramienta de comunicación y solo un participante indico que utiliza exclusivamente TikTok como medio de entretenimiento.

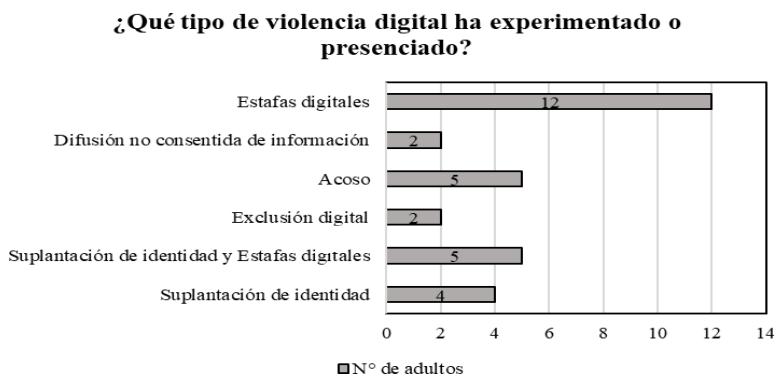
Las entrevistas revelaron que estas redes sociales en general son empleadas para comunicación y compartir información: “[...] solo utilizo WhatsApp para llamar y mandar mensajes a mi familia” (E1, 2025), “Para comunicarme nomas, en la OTB también tenemos grupo de WhatsApp por ahí nos informamos” (E4, 2025), “Por ahí mando mensajes, ahora todos usan eso nomas” (E4, 2025).

No obstante, varios participantes manifestaron que precisamente es a través de estas plataformas donde se experimentan diversas formas de violencia digital, aspecto que será analizado en profundidad en secciones posteriores del estudio.

Situación de la violencia digital mediante las plataformas digitales

Figura 2

Tipo de violencia digital experimentado o presenciado



Nota. Elaboración propia con base en los datos de la encuesta, julio 2025.

La Figura 2 detalla los tipos de violencia digital que han experimentado o presenciado los adultos de mediana edad. El análisis de los datos revela que las estafas digitales son la forma de violencia más frecuente, ya que fue reportada por 12 participantes. En este sentido, varios entrevistados corroboran esta tendencia, mencionando haber recibido llamadas o mensajes que solicitan dinero a cambio de un falso beneficio: “me pidieron tarjeta a cambio de un premio [...] y yo les creí” (E5, 2025); “me llamaron haciéndose pasar por un canal (de televisión)” (E4, 2025).

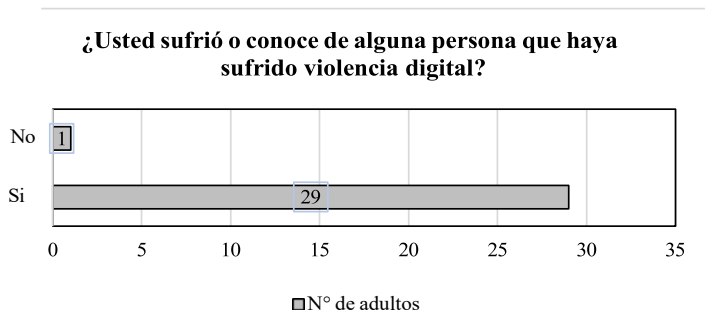
Por otro lado, 5 adultos indican que sufrieron acoso digital y la suplantación de identidad combinada con estafas. El acoso fue descrito como la recepción de mensajes ofensivos o amenazas a través de diversas plataformas. Por su parte, los casos de suplantación de identidad se ilustran con relatos de petición de dinero, de alguien que se hacía pasar por un familiar en apuros: “Me pidieron dinero a nombre de mi sobrina [...] diciendo que su bulto se quedó en el aeropuerto y que debía ir a recoger” (E1, 2025), “se hicieron pasar por un familiar del extranjero” (E3, 2025).

Finalmente, con menor frecuencia, 2 encuestados indicaron haber sufrido la difusión no consentida de información, como la publicación de imágenes personales sin permiso. Asimismo, otras 2 personas manifestaron haber sido víctimas de exclusión digital. Aunque estas son minoritarias, su presencia indica que este tipo de violencia está presente en este grupo etario.

Estos hallazgos sobre los tipos de violencia se complementan con los datos de frecuencia hallados en la encuesta, los cuales indican que el problema es constante para una gran mayoría. Concretamente, el 79 % de la población reportó experimentar distintos tipos de violencia digital de manera frecuente, con una recurrencia de entre dos y cuatro veces al mes. Por el contrario, el 21 % restante señaló que este tipo de violencia se manifiestan de forma ocasional, de una vez al mes.

Figura 3

Conocimiento sobre alguna persona que haya sufrido violencia digital



Nota. Elaboración propia con base en los datos de la encuesta, julio 2025.

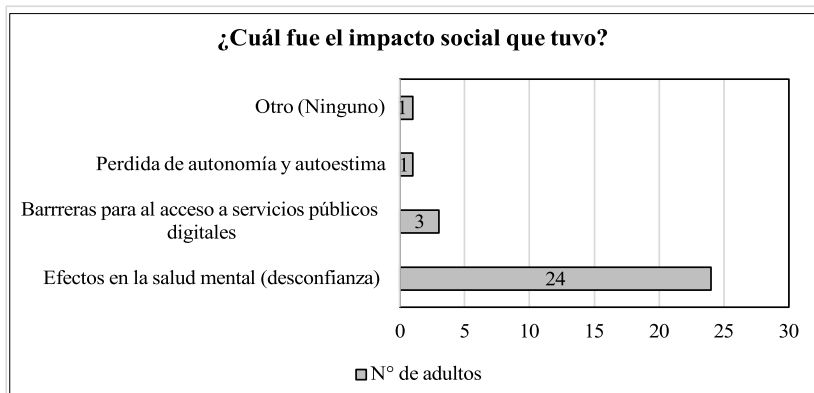
También se indago sobre la presencia de la violencia digital en el grupo social de los encuestados, y se halló que 29 de los participantes indicaron haber conocido a alguien que haya sido víctima de alguna manifestación de violencia digital. En contraste, solo una persona afirmó no haber experimentado ningún tipo de violencia digital. Este dato es relevante ya que también da cuenta de la predominancia de la problemática, y se hace pertinente tomar mayor atención a esta problemática.

Impacto social de la violencia digital a través de plataformas digitales

En este apartado, se muestra el impacto social que genera la violencia digital, las reacciones que tuvieron las personas afectadas y el conocimiento de canales de denuncia para este tipo de delitos.

Figura 4

Impacto social de la violencia digital

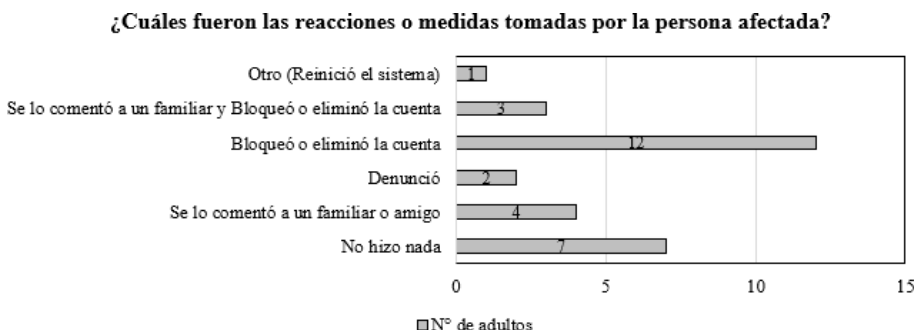


Nota. Elaboración propia con base en los datos de la encuesta, julio 2025.

Conocer el impacto social que implica ser víctima de cualquier tipo de violencia digital permite analizar las repercusiones que esta situación genera en las personas, así como anticipar las posibles consecuencias futuras relacionadas con el uso de diversas plataformas digitales.

La figura muestra que 24 encuestados indicaron que haber sufrido algún tipo de violencia digital tuvo repercusiones en su salud mental, principalmente generando desconfianza hacia el uso de plataformas digitales. Este sentimiento se refleja en el testimonio de un participante: “[...] me sentí engañado, ultrajado y desconfiando” (E5, 2025).

Por otro lado, 3 personas manifestaron que enfrentan barreras para el acceso a servicios públicos digitales, lo que se traduce en una menor participación en trámites y servicios esenciales. Asimismo, un adulto reportó pérdida de autonomía y autoestima, incluso indicó que, tras un intento de estafa, depende de su hija para verificar cualquier información y para utilizar su teléfono móvil (E1, 2025). Finalmente, otra persona encuestada indicó que el hecho no tuvo ningún impacto en su vida cotidiana, optando por ignorarlo.

Figura 5*Reacciones o medidas tomadas por las personas afectadas*

Nota. Elaboración propia con base en los datos de la encuesta, julio 2025.

La figura 5 revela que, 12 personas optaron por bloquear o eliminar la cuenta afectada, considerando esta como una manera efectiva para protegerse: “lo bloquee para que ya no me llegue ese tipo de mensajes” (E3, 2025). En contraste, 7 encuestados no tomaron ninguna acción ante las manifestaciones de violencia digital. Un adulto expresó: “No hice nada, solo publiqué en mis redes sociales que no hagan caso” (E2, 2025).

Por otro lado, 4 adultos de mediana edad decidieron comentar lo ocurrido a un familiar o amigo y 3 personas combinaron ambas medidas, comentarlo con alguien cercano y bloquear la cuenta, mientras que solo 2 adultos de mediana edad realizaron una denuncia formal ante la Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia (FELCV), y finalmente, un encuestado decidió reiniciar el sistema del dispositivo como respuesta al incidente.

En relación a este punto, la encuesta también reveló que el 79 % de la población manifestó no tener conocimiento sobre los canales o instituciones disponibles para realizar denuncias relacionadas con violencia digital. Por lo contrario, el 21 % indicó que sí sabe a dónde acudir en caso de ser víctima de este tipo de violencia, mencionando específicamente a la Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia (FELCV) y la Autoridad de Regulación y Fiscalización de Telecomunicaciones y Transportes (ATT). Esta información permite comprender

la falta de conocimiento sobre los mecanismos de denuncia y prevención, lo cual constituye una de las principales razones por las que la mayoría de la población no toma acciones frente a estos hechos.

Discusión

La violencia digital es un fenómeno que se expande rápidamente debido al avance de las tecnologías de la información y la comunicación. Este tipo de violencia puede generarse tanto de manera individual como colectiva, y su carácter anónimo dificulta su detección y control, planteando importantes desafíos para las víctimas y para las instituciones que buscan prevenirla (Diana Insurtech, 2024). En este contexto, los hallazgos sobre la situación de la violencia digital en adultos de mediana edad de 40 a 59 años en la OTB Llallagua de la ciudad de Cochabamba evidencian la presencia de múltiples manifestaciones de este fenómeno, condicionadas por factores sociales, educativos y tecnológicos.

Uno de los principales factores identificados fue el nivel educativo. Los participantes con menor escolaridad o sin estudios formales manifestaron sentirse más vulnerables ante engaños digitales. Este resultado coincide con estudios previos que señalan una relación directa entre la alfabetización digital y la capacidad de identificar y prevenir riesgos en línea, particularmente en adultos de mediana edad de mediana y avanzada edad (UNFPA, 2023; Vogels, 2021).

Asimismo, se identificó que las plataformas más utilizadas por los adultos de mediana edad son WhatsApp, Facebook y TikTok, espacios que, aunque facilitan la comunicación y el entretenimiento, también constituyen los principales medios a través de los cuales se manifiesta la violencia digital. Este hallazgo coincide con investigaciones internacionales que advierten que el uso intensivo de redes sociales aumenta la probabilidad de exposición a ciberacoso, estafas y manipulación digital en adultos de mediana edad mayores (AARP & NORC, 2022). La frecuencia de uso de estas plataformas sugiere una exposición constante, lo cual podría explicar la recurrencia de incidentes reportados en la muestra.

En relación con las tipologías de violencia digital, según Vogels (2021), estudios realizados en E.E.U.U y Chile, señalan que más del 60 % de los adultos de mediana edad sufren acoso digital debido a su orientación sexual, opiniones políticas o por su raza, sin embargo, en el ámbito de estudio los resultados muestran que las más frecuentes fueron las estafas, la suplantación de identidad y la exclusión digital.

Las estafas se manifestaron mediante mensajes, llamadas o anuncios que ofrecían supuestos premios o inversiones, mientras que la suplantación de identidad estuvo vinculada a la solicitud de dinero a nombre de familiares o conocidos. Por su parte, la exclusión digital afectó principalmente a los adultos de mediana edad mayores de 50 años, limitando su acceso a servicios básicos y generando dependencia hacia terceros para realizar trámites en línea. Esto último concuerda con estudios que evidencian que la brecha digital no solo restringe la participación social, sino que impacta en la autoestima y autonomía de las personas (Castaño et al., 2022).

En cuanto a las consecuencias psicosociales, los encuestados reportaron afectaciones en su salud mental, especialmente desconfianza hacia el uso de plataformas digitales. Testimonios como “me sentí engañado, ultrajado y desconfiando” revelan que la violencia digital trasciende lo económico, generando impactos emocionales profundos y deterioro de las relaciones interpersonales. Hallazgos similares han sido descritos por estudios que vinculan la violencia digital con ansiedad, aislamiento y ruptura de vínculos familiares (Barrios y González, 2021; Vogels, 2021).

Un dato relevante es que la mayoría de los participantes no tomó ninguna acción ante los hechos de violencia digital, evidenciando actitudes de resignación o desconocimiento. Solo el 5 % presentó una denuncia formal, mientras que la mayoría indicó no saber a qué instituciones acudir. Esta falta de información sobre los canales de denuncia constituye un obstáculo significativo para la prevención y el abordaje de la violencia digital. Aunque algunos mencionaron a la FELCV y la ATT, la baja proporción de denuncias refuerza la necesidad de fortalecer la difusión de estas instancias y de implementar estrategias de orientación.

Frente a este panorama, el Trabajo Social tiene un papel esencial. Según Huerta (2024), “los profesionales del Trabajo Social deben estar capacitados para abordar las necesidades psicosociales de las víctimas, proporcionando un acompañamiento integral que les permita restablecer su bienestar emocional y social, así como recuperar su sentido de seguridad”. Desde esta perspectiva, la intervención debe realizarse bajo un enfoque integral psicosocial, el cual reconoce que los factores psicológicos y sociales están intrínsecamente relacionados. Este enfoque resulta pertinente para afrontar las manifestaciones de la violencia digital, que no solo afectan la economía y la seguridad personal, sino también las dimensiones emocionales y las relaciones con el entorno social.

Finalmente, el presente artículo busca aportar a la comprensión de la violencia digital desde un enfoque social, visibilizando sus efectos en una población poco explorada: los adultos de mediana edad de 40 a 59 años. Aunque la mayoría de las investigaciones existentes se centran en adolescentes y jóvenes, los resultados aquí presentados muestran que este fenómeno también afecta significativamente a los adultos, evidenciando la necesidad de promover estudios específicos sobre este grupo etario y de diseñar lineamientos de intervención social que respondan a sus particularidades.

Conclusiones

El presente estudio permitió evidenciar que la violencia digital constituye una problemática creciente entre los adultos de mediana edad, especialmente en aquellos con menor nivel educativo y limitado acceso a las tecnologías de la información. Las plataformas más utilizadas como el WhatsApp, Facebook y TikTok, además de cumplir funciones comunicativas y recreativas, se han convertido en espacios donde se manifiestan distintas formas de violencia digital, entre ellas las estafas, la suplantación de identidad, la exclusión digital y, en algunos casos, el acoso.

Los hallazgos revelan que este tipo de violencia tiene un impacto significativo en la salud mental y en la autonomía personal, afectando la participación social y el bienestar emocional de las víctimas. La desconfianza hacia el entorno digital, la dependencia de terceros para realizar trámites y el desconocimiento sobre los canales institucionales de denuncia reflejan una vulnerabilidad estructural que requiere atención inmediata. Asimismo, la baja cantidad de denuncias y la limitada reacción ante los hechos evidencian la necesidad de fortalecer la alfabetización digital, promover campañas de sensibilización y garantizar el acceso a mecanismos de protección efectivos.

Es fundamental definir con claridad el rol de las instituciones encargadas de la regulación y prevención de la violencia digital, promoviendo estrategias inclusivas en coordinación con profesionales en Trabajo Social. Si bien la mayoría de los abordajes actuales provienen de la psicología, este fenómeno demanda una intervención interdisciplinaria que contemple la participación activa, las características socioculturales de la población y su entorno social. En este sentido, el estudio contribuye a visibilizar una forma de violencia poco abordada en el contexto boliviano, planteando la urgencia de diseñar políticas públicas que promuevan la seguridad digital y la justicia social en entornos virtuales.

En este contexto, se proponen los siguientes lineamientos básicos de intervención desde el Trabajo Social, contruidos a partir de las necesidades detectadas en la población y del marco normativo vigente:

- **Investigar el problema de violencia digital y comprender el contexto**, considerando factores como el acceso a tecnología, nivel educativo y el entorno familiar.
- **Evaluar el estado emocional y social de la víctima**, reconociendo el impacto psicológico y relacional que puede generar la violencia digital, especialmente en personas con escaso acompañamiento familiar o institucional.
- **Brindar atención de calidad**, estableciendo una relación de confianza (rapport) y evitando la revictimización, en concordancia con el Art. 45 de la Ley 348, que garantiza atención integral y digna a víctimas de violencia.
- **Identificar redes de apoyo, medios y recursos disponibles**, tanto externos (servicios sociales, jurídicos, psicológicos) como internos (familia, vecinos, organizaciones comunitarias).
- **Diseñar un plan de intervención ajustado a las características del caso**, que contemple acciones educativas, de contención emocional, asesoría legal y fortalecimiento de habilidades digitales.
- **Gestionar el acceso a servicios especializados**, articulando con instituciones públicas y privadas que puedan brindar atención jurídica, psicológica o tecnológica.
- **Realizar seguimiento del caso**, monitoreando el proceso de recuperación, la efectividad de las medidas adoptadas y el fortalecimiento de la autonomía digital de la persona.

El propósito de estos lineamientos es garantizar una atención integral y contextualizada a las personas adultas que sufren violencia digital, mediante la implementación de protocolos de prevención e intervención en instituciones que atienden casos de violencia. Además, se busca sensibilizar, educar e informar a la

comunidad, promoviendo su participación activa y el empoderamiento digital de la población adulta.

Finalmente, el Trabajo Social, en su misión de promover derechos, equidad y bienestar, tiene el deber de abordar la violencia digital en adultos de mediana edad, reconociéndola como una manifestación de desigualdad social y tecnológica. Por ello, si bien este estudio representa un primer paso, es importante y relevante seguir investigando.

Referencias bibliográficas

AARP & NORC (2022). Technology-Facilitated Abuse Among Older Adults.

Arely H. (2024). *El Rol del Trabajo Social en la Atención a Víctimas de Violencia Digital: Protocolos y Propuestas para un Enfoque Integral*. La costilla rota. Disponible en: <https://lacostillarota.com/2024/11/19/el-rol-del-trabajo-social-en-la-atencion-a-victimas-de-violencia-digital-protocolos-y-propuestas-para-un-enfoque-integral/>

Barrios, J., & González, C. (2021). Impacto psicológico del acoso digital en adultos. Universidad de Chile.

Canca Lara, J. (2022). *Informe final sobre la lucha contra la desinformación y la promoción de la alfabetización digital a través de la educación y la formación*. Comisión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8e5f5b2d-dc3d-11ec-a95f-01aa75ed71a1/language-es>

Castaño, M., et al. (2022). *Brecha digital y exclusión social en adultos*. Revista Latinoamericana de Estudios Sociales.

Chou, H., Hunt, Y., Folkers, A., & Augustson, E. (2015). *Symptoms of depression, anxiety, and stress in U.S. adults: The influences of media exposure*. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18(4), 200–205. Disponible en: <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0487>

- Ciber LATAM. (2024). *Violencia digital: qué es y tipos de violencia cibernética*. Disponible en: https://www.segurilatam.com/actualidad/violencia-digital-que-es-y-tipos-de-violencia-cibernetica_20221213.html
- Diana I. (2024). *Acoso Digital en Adultos: Un Problema en Auge*. Disponible en: <https://dianainsurtech.com/acoso-digital-en-adultos-un-problema-en-auge/>
- Galindo, L. (2021). *El comunimétodo: apuntes de Ingeniería en Comunicación Social e infancia. Construyendo la vida social. Infancias Imágenes*, 20(2), Separata especial. <https://doi.org/10.14483/16579089.19181>.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications. (PDF) *Competing Paradigms in Qualitative Research [Guba & Lincoln, 1994] [Spanish].pdf*
- Gutiérrez, R y Ochoa Ortiz, C. (2020). *Competencias en uso de Tecnologías de Información y Comunicación: Estudiantes de postgrados a distancia*. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad del Zulia, 26(Esp.2), 220–235. Disponible en: [Dialnet-CompetenciasEnUsoDeTecnologiasDeInformacionYComuni-7599948 \(2\).pdf](https://dialnet.com/CompetenciasEnUsoDeTecnologiasDeInformacionYComuni-7599948(2).pdf)
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Herrero R. (2019). *Innovación educativa y aprendizaje cooperativo*. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 157–158. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/20046>.
- Hong, J. (2012). The state of phishing targets in Japan. *ACM Transactions on Management Information Systems*, 3(1), 1–23. Disponible en: *The State of Phishing Attacks – Communications of the ACM*
- Internet Bolivia. (2022). *Violencia digital, otra forma de violencia en Bolivia*. Disponible en: https://internetbolivia.org/actividades/publicaciones/violencia-digital-otra-forma-de-violencia-en-bolivia/?utm_source=chatgpt.com

- Jagatic, T., Johnson, N., Jakobsson, M. y Menczer, F. (2005). *Social phishing*. Communications of the ACM. Disponible en: jakobsson-commacm07.pdf
- Levy, H., y Loeb, G. (2016). Teaching digital literacy to older adults: Best practices and outcomes. *Journal of Media Literacy Education*, 8(3), 35–50. Disponible en: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/>
- Punyanunt-Carter, N., Laflen, A., Jackson, K., y Anderson, M. (2013). Cyberbullying and victimization: Seeking support among victims. *Social Psychology of Education*, 16(3), 327–341.
- Smith, P., del Barrio, C., y Tokunaga, R. (2008). Definitions of bullying and cyberbullying: Conservative vs. liberal approaches. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), S26–S32. Disponible en: [https://www.jahonline.org/issue/S1054-139X\(08\)X0003-5](https://www.jahonline.org/issue/S1054-139X(08)X0003-5)
- UNFPA (2023). Violencia digital de género en personas mayores de 40 años. Informe regional.
- Vogels, E. (2021). The State of Online Harassment. Pew Research Center. Disponible en: <https://share.google/NnSck7h7kQUvtfSgU>
- Whitty, M., y Buchanan, T. (2012). The online dating romance scam: Causes and consequences of victimhood. *Psychology & Crime*, 17(4), 271–293. Disponible en: [https://www.researchgate.net/\[...\]/The-online-dating-romance-scam-causes-and-consequences-of-victimhood.pdf](https://www.researchgate.net/[...]/The-online-dating-romance-scam-causes-and-consequences-of-victimhood.pdf)

La reconstrucción del ser tras la agresión sexual

Maya Plata Villca¹

Recibido: 19 de agosto de 2025. Aprobado: 12 de noviembre de 2025.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir las experiencias terapéuticas de niñas, niños y adolescentes sobrevivientes de violencia sexual atendidos en el Centro Especializado de Prevención y Atención Terapéutica (CEPAT), con el propósito de comprender cómo dichos procesos influyen en su recuperación. Desde un enfoque cualitativo y descriptivo y a través de la etnografía social como técnica principal, se logró un acercamiento directo a su realidad, registrando tanto sus relatos como los gestos, silencios y resistencias que emergieron durante las sesiones que tienen con profesionales de Trabajo Social, Psicología y Pedagogía. La técnica de observación participante se centró en la dinámica social de las sesiones terapéuticas de veinte niños/as y adolescentes entre 5 a 17 años de edad, ejecutadas por el equipo interdisciplinario. Los resultados reflejan la diversidad de formas en que la sanación se manifiesta: En la danzaterapia, donde algunas adolescentes expresaron fluidez y confianza, mientras que otras marcaron límites con su silencio corporal. En la arteterapia, se observaron distintas estrategias de afrontamiento, como la comunicación activa, el retraimiento o la espontaneidad infantil. Para los adolescentes, el arte también se convirtió en un espacio para proyectar sueños y metas futuras, evidenciando que imaginar un porvenir distinto forma parte del proceso de resiliencia. En conjunto, los hallazgos muestran que la recuperación no sigue un modelo lineal, sino que se construye en múltiples ritmos y expresiones. El cuerpo, la palabra y la creatividad se revelan como recursos principales para resignificar el trauma.

Palabras clave: violencia sexual infantil, procesos terapéuticos, etnografía social, resiliencia, sobrevivientes de violencia sexual

1 Egresada de la carrera de Trabajo Social de la UMSS.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5405-4758>
Correo: maya.plata.94@gmail.com

Introducción

La violencia sexual ejercida contra niñas, niños y adolescentes constituye un evento traumático con efectos negativos, el cual genera consecuencias de largo alcance que influyen de manera física, social y psicológica a la víctima, e inciden directamente en su desarrollo y proyecto de vida. Ante esta grave problemática, se impone la necesidad de implementar espacios especializados que garanticen el cuidado integral y la aplicación de metodologías terapéuticas como herramientas para su atención en el proceso terapéutico.

El presente estudio se acerca a esas experiencias, dando voz a quienes transitan procesos terapéuticos en el CEPAT. A través de la etnografía social, se presenció de manera directa las sesiones terapéuticas organizadas y desarrolladas por el equipo interdisciplinario conformado por la trabajadora social, la psicóloga y la pedagoga del CEPAT, registrando cómo cada niña, niño y adolescente vivía de modo diferente su proceso de recuperación. Las observaciones realizadas en sesiones de danza terapia, arte terapia y elaboración de atrap sueños permitieron evidenciar que la sanación no es uniforme, ni lineal, sino que avanza a ritmos distintos.

Más que describir actividades terapéuticas, este estudio invita a reflexionar sobre la importancia de reconocer la voz de quienes han sobrevivido a la violencia sexual y acompañarlos en el desafío de reconstruir su confianza, esperanza y proyecciones de vida. Cada experiencia aquí narrada recuerda que la resiliencia se abre paso de formas desiguales, y que el papel del acompañamiento terapéutico sostenido por un equipo interdisciplinario es ofrecer un espacio seguro donde las y los sobrevivientes puedan resignificar su historia después de una agresión sexual.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que buscó registrar las experiencias y la dinámica social en el proceso de atención de las niñas, niños y adolescentes. El estudio fue de tipo descriptivo, pues se orientó a detallar y caracterizar tanto las acciones y experiencias de las niñas, niños y adolescentes durante las sesiones terapéuticas en el CEPAT.

En cuanto a la técnica implementada, se utilizó la etnografía social, que permitió un acercamiento directo a la realidad de los sujetos en su propio contexto. Esta técnica hizo posible la observación cercana, la interacción constante y la recopilación de narrativas que dieron cuenta de las dinámicas sociales de intervención durante el proceso terapéutico. Según autores como Romero (2021), la etnografía en trabajo social posibilita “Un acercamiento a la realidad social, analizar sus estructuras y dinámicas y armar líneas de entendimiento” precisamente mediante narrativas y observación participante que emergen desde los sujetos mismos. La etnografía resultó especialmente adecuada porque otorgó un espacio a las voces de quienes atravesaron situaciones de violencia sexual, permitiendo comprender cómo resignificaron sus experiencias y cómo se fueron reconstruyendo como sobrevivientes.

La técnica etnográfica se llevó a cabo mediante la observación participante, la cual se centró en la dinámica social de las sesiones terapéuticas de veinte niñas, niños y adolescentes entre 5 a 17 años de edad. Estas sesiones fueron ejecutadas por un equipo interdisciplinario de profesionales en Trabajo Social, Psicología y Pedagogía. Los datos primarios se registraron en un diario de campo y, posteriormente, se transformaron en citas etnográficas para facilitar su análisis e interpretación detallada de las interacciones observadas entre las niñas, niños y adolescentes. La observación participante se llevó a cabo durante los meses de mayo, junio y julio del 2025.

Marco conceptual

Violencia sexual en niñas, niños y adolescentes

La violencia sexual se caracteriza por la imposición de actos sexuales en una persona sin su consentimiento, así también el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Centro Especializado de Prevención y Atención Terapéutica (CEPAT) indican que:

La violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes es un delito que implica todo acto o comportamiento, con o sin contacto físico, para tener, solicitar o proponer interacción sexual, a través de la fuerza o amenazas, chantaje, engaño, manipulación, insinuaciones, detención, presión psicológica o cualquier otra forma, que vaya en contra de la voluntad de la niña, niño o adolescente (NNA) o que limite su capacidad de decisión. (UNICEF - CEPAT, 2018, s.f.).

Efectos de la violencia sexual

Los efectos o consecuencias de la violencia sexual son desgarradores y se extienden más allá de las experiencias inmediatas de las víctimas, siendo así en el Protocolo de prevención, actuación y denuncia en casos de violencia física, psicológica y sexual en unidades educativas y centros de educación especial, se detalla que:

Las niñas, niños y adolescentes víctimas de violencia pueden experimentar consecuencias a mediano y largo plazo que pueden ser de carácter físico y/o psicosomático que afectan tanto la esfera afectiva, emocional, conductual y social de las víctimas, desarrollando hábitos disfuncionales, conductas de riesgo y desadaptativas, pero sobre todo tienen que ver con la pérdida de confianza en los demás, por lo que presentan dificultades para la interacción social y las relaciones afectivas. (Ministerio de Educación, 2019, p.19,20).

Sobrevivientes de violencia sexual

Según Herman (1992), en su obra “Trauma y recuperación”, un sobreviviente es alguien que no solo vive con las secuelas de la violencia, sino que también demuestra capacidad para reconstruir su vida, integrando el trauma en una narrativa que le permita retomar el control de su identidad y sus acciones. Este concepto enfatiza la transición de una posición de vulnerabilidad hacia una de resistencia y fortaleza.

El término “sobrevivientes de violencia sexual” fue adoptado como un concepto central de la intervención del CEPAT, una denominación que enfatiza el proceso de superación y recuperación activa de la persona. Según lo expuso la Coordinadora del CEPAT, Carmen Castro Poca, durante un conversatorio para la carrera de Trabajo Social:

El CEPAT es el Centro Especializado de Prevención y Atención Terapéutica a sobrevivientes de violencia sexual porque se reconoce que no son únicamente víctimas, sino que han transitado a un rol activo en su propia vida y han desarrollado la capacidad de resiliencia necesaria para reconstruir sus proyectos de vida (2025).

Dicho termino subraya el desarrollo personal y la capacidad de resiliencia que permite al individuo continuar y reconstruir su vida con dignidad y autonomía, más allá del hecho traumático de la violencia sexual.

Modelo centrado en la tarea

Como señala Aguilar (2013) Se trata de un modelo de Trabajo Social de corta duración, orientado a la solución de problemas. Tiene su origen en Estados Unidos, pero se practica también en otros países.

Según Reid y Ramos (2002), la intervención está dirigida a ayudar a los clientes a resolver los problemas que les preocupan y a desarrollar y llevar a cabo acciones o tareas en su entorno. El modelo incluye procedimientos para capacitar a los clientes a seleccionar, programas y practicar las tareas e ir resolviendo los obstáculos que se les presentan. Es un planteamiento integral, que incorpora métodos cognitivo-conductistas y estructuralistas familiares, entre otros. Además, indican que:

Este modelo se reelabora esencialmente a partir de las ideas de Perlman sobre el proceso de solución de problemas, pero la idea nueva y central es la de tarea, es decir, el conjunto de acciones concretas confiadas al usuario que se compromete a realizarlas y a hablar de ellas posteriormente con el trabajador social (p. 149).

En el marco del análisis del proceso terapéutico desarrollado con niñas, niños y adolescentes sobrevivientes de violencia sexual, se decide conceptualizar el modelo centrado en la tarea como el enfoque que orienta la intervención desde el área social. Esta elección responde a que, en la práctica observada, se identificaron características propias de dicho modelo, tales como la explicación clara de los roles, los objetivos y los procedimientos de tratamiento, la delimitación temporal del proceso (entre tres y seis meses), la identificación y priorización de los problemas, la planificación conjunta de tareas y su desarrollo entre sesiones, culminando con una sesión de cierre o finalización.

Resultados

Cita Etnográfica 1:

En la sesión de danza terapia, enfocada en la expresión del yo interno a través del movimiento, con el grupo de adolescentes. Algunas adolescentes, con más tiempo recibiendo atención en el CEPAT, mostraban un progreso evidente, con movimientos más fluidos y expresivos. Sin embargo, había usuarias que se habían reintegrado al programa recientemente, quienes no realizaban muchos movimientos con el cuerpo, solo ligeramente los brazos y manos.

Una adolescente, de 16 años, se mantuvo notablemente distante. A pesar de la música y las indicaciones por parte de la psicóloga: “Ahora muevan su cuerpo, desplácense en el espacio, que su cuerpo las guíe”. Sus movimientos de la adolescente eran mínimos, casi inexistentes. Sus ojos no buscaban la mirada de la trabajadora social que intentaba animarla con gestos suaves. Cuando el personal de trabajo en conjunto la invitaba a unirse más activamente, su cuerpo se colocaba rígido y dijo: “No quiero moverme así. Me siento incómoda”. Con la voz apenas audible, mientras cruzaba los brazos. Esta expresión, se entendió como declaración de su límite y su incomodidad ante la exposición de su cuerpo, un espacio que ha sido vulnerado. (Diario de campo, 2025).

La escena en la sesión de danza terapia refleja visiblemente la diversidad de respuestas frente a la intervención terapéutica. Mientras algunas adolescentes, con más tiempo de acompañamiento en el CEPAT, logran expresarse con mayor libertad y fluidez, quienes recién se incorporan evidencian resistencias corporales y emocionales. La adolescente de 16 años que se muestra rígida y evita el movimiento visibiliza cómo el cuerpo, tras la experiencia de violencia, se convierte en un territorio de incomodidad y desconfianza. Su negativa a moverse no es un simple rechazo a la actividad, sino una declaración de límites y una expresión de autocuidado ante la exposición. Este caso evidencia cómo la danza terapia se convierte en un espacio donde la resistencia también comunica y donde la sanación implica respetar los tiempos personales de reapropiación del propio cuerpo.

Cita etnográfica 2:

Eran las 14:30 y la investigadora se encontraba presente en otra sesión de arteterapia, en la sala de pedagogía del CEPAT, junto a la pedagoga y la psicóloga, observando a dos niñas y un niño, con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años. Los niños estaban inmersos en la tarea de cortar palitos de helado y trazar círculos en cartulinas, una actividad que, a primera vista, parecía sencilla.

La niña de 11 años, quien se expresaba con soltura en sus movimientos, se expresaba con una notable seguridad. “¿Está bien, así como estoy cortando?”, preguntó a la pedagoga, buscando una validación que no tardó en llegar. “Sí, está bien; estos dos palitos están muy cortos, pero el resto hay que cortar por la mitad. Pero está muy bien”, le respondió la pedagoga. La niña asintió con un entusiasmo palpable, una sonrisa se dibujó en su rostro mientras continuaba con el trazado. Vestía su guardapolvo escolar y mencionó que tenía varias tareas pendientes, un detalle que hablaba de su vida fuera de aquellas paredes.

En contraste, el niño, absorto en el corte de sus propios palitos de helado, se movía con lentitud. Sus respuestas eran breves. Cuando la investigadora le ofreció otra tijera al notar que la suya no cortaba bien, su respuesta fue: “No”. Apenas un susurro, acompañado de un ligero e imperceptible movimiento de cabeza, un gesto que denotaba su renuencia a interactuar. Sus ojos evitaban cualquier contacto visual, fijos en su tarea, y solo levantaba la mirada cuando se le daba una instrucción directa.

La niña de 6 años, quien había llegado tarde a la sesión, irradiaba una energía diferente. A pesar de su retraso, mantenía una sonrisa en el rostro. Cuando le pregunté la razón de su tardanza, respondió con naturalidad: “Tenía clases, tuve que salir antes para llegar aquí”. Sin mostrar vergüenza por unirse a la actividad ya iniciada, se integró rápidamente. La investigadora le orientó en la tarea y, a diferencia del niño, buscaba ayuda de la investigadora para los palitos de helado y, al momento de pegarlos, mantenía un contacto visual directo y confiado, mucho más presente que la otra niña.

Mientras la sesión avanzaba, la psicóloga solicitó a la niña de 6 años que la acompañara a la sala de psicología. La pequeña aceptó de inmediato, tomando la mano de la psicóloga, ambas visiblemente animadas. La investigadora se quedó con los dos niños restantes. Y aprovechó para preguntar a la niña de 11 años sobre su escuela, qué cómo le estaba yendo y respondió: “Bien, pero me hacen renegar los profes y algunos de mis compañeros”. Al indagar el motivo, contestó con una ligera exasperación: “De todo se quejan y mis compañeros a veces molestan, me quitan mis colores”.

Formulando una pregunta sencilla la investigadora trató de incluir al niño en la conversación y le dije: ¿Qué colores elegirás para pegar a los palitos? Su respuesta fue un distante “No sé”, pronunciado sin hacer contacto visual, con una clara reticencia a conversar. Comprendiendo su necesidad de espacio y tiempo, decidí no insistir, permitiendo que encontrara su propio ritmo para sentirse en confianza de expresarse en el CEPAT.

Los niños estaban a punto de concluir sus materiales cuando la niña de 6 años regresó a la sala. Sin embargo, ya era momento de retirarse, pues sus padres aguardaban en la sala de espera para recogerlos. La investigadora se despidió de ellos, agradeciéndoles su participación.

Esta sesión hizo comprender las diversas manifestaciones del impacto en la niñez y sus mecanismos de afrontamiento siendo que la niña de 11 años presenta resiliencia activa y capacidades de expresión, utilizando la comunicación para validar su trabajo y manifestando una actitud positiva a pesar de las frustraciones escolares. Esto sugiere adaptación y uso de estrategias de afrontamiento verbales.

En contraste, el silencio y la retraída postura del niño son indicativos de una posible internalización del dolor o trauma. Su evitación del contacto visual, movimientos lentos y respuestas monosilábicas podrían ser signos de la dificultad para procesar y expresar sus emociones. Este comportamiento marca la necesidad de un enfoque terapéutico paciente que fomente la confianza y un ambiente seguro.

La niña de 6 años, pese a su retraso, muestra una apertura y capacidad de conexión, evidenciada por su sonrisa constante y su contacto visual. Su disposición a pedir ayuda y su interacción animada con la psicóloga sugieren avances en el proceso terapéutico, es decir en el proceso de resiliencia. (Diario de campo, 2025).

La sesión de arteterapia coloca notoriedad a las distintas formas de afrontamiento y resiliencia que emergen en la infancia tras experiencias de violencia sexual. La niña de 11 años demuestra una capacidad activa de resiliencia, al buscar validación, expresarse con entusiasmo y sostener un vínculo comunicativo con los adultos. Su actitud sugiere que puede elaborar lo vivido a través del diálogo y la creatividad. En contraste, el niño se muestra retraído, con escasas respuestas y sin contacto visual, lo cual puede interpretarse como una expresión de dolor internalizado y dificultad para verbalizar emociones. Este contraste evidencia la necesidad de adaptar las intervenciones a distintos ritmos y formas de expresión. La niña de 6 años, con su apertura y contacto visual, refleja un proceso de resiliencia emergente, mostrando que incluso tras la adversidad puede mantenerse la capacidad de conexión y confianza con los adultos. Esta cita en conjunto muestra cómo las técnicas artísticas se transforman en puentes para analizar emociones, revelando tanto la fortaleza como las heridas aún latentes en cada niña o niño.

Cita etnográfica 3:

Eran las 14:00 horas en la sala de pedagogía dentro del CEPAT. La investigadora se encontraba acompañando una sesión grupal de arte terapia, centrada en la elaboración de atrapasueños, junto a dos adolescentes de 16 y 17 años. Ambas ya habían avanzado en la elaboración de sus piezas.

La investigadora preguntó cómo se encontraban y cómo les había ido en el colegio. Una de ellas, con una postura relajada sentada en la silla y mirada fija en su pieza de atrapa sueño, respondió: “No me está yendo muy bien, pero me aceptaron los cuadernos. Y me dijeron que estaba bien” con una sonrisa en el rostro, sin embargo, agrego: “Pero mi profesora me dijo que solo por esta vez me ayudarían, por lo que me ha pasado”. Refiriendo a la agresión sexual, este último mencionado sobre su profesora fue con voz baja y gesto avergonzado. Sin embargo, tras una breve pausa, levantó un poco la mirada y añadió: “Solo estoy mal en una materia”. La investigadora le recordó que anteriormente tenía cinco materias con bajas calificaciones, y ahora solo una, ella asintió la cabeza, le miro sonriente y respondió con seguridad: “Sí, ya sé cómo hacer. Ya pasé cuatro materias, voy a poder”.

La segunda adolescente, más abierta en su lenguaje corporal, mantenía una postura erguida y un tono de voz firme. Con una leve sonrisa, dijo: “Me está yendo un poco mal en matemáticas, pero no tengo notas de reprobación”. Cuando mencionó lo siguiente: “Ya quiero salir del colegio. Quiero estudiar para ser veterinaria”, agregó con convicción. La investigadora preguntó si le gustaban los animales, a lo que respondió rápidamente con una sonrisa amplia y un ligero movimiento de cabeza afirmativo: “Sí, me gustan mucho”. En ese momento, la primera adolescente intervino con entusiasmo, hablando con gestos amplios de las manos: “Yo cuando salga quiero ser azafata, quiero viajar por el mundo”. La investigadora también preguntó si ya estaba haciendo algo para acercarse a esa meta, y respondió: “Aún no, pero ya lo estoy pensando. Mis hermanos me recomendaron un instituto de inglés, me voy a inscribir. Este año participaré en bailes y cosas del colegio, pero el próximo estudiaré inglés, y cuando salga, haré el curso de azafata”. La investigadora respondió afirmativamente, diciéndole que estaba bien que fortaleciera sus habilidades, ya que eso la acercaría a su meta.

En ese momento, se integró al grupo una nueva adolescente, de 13 años, era su primera sesión. Entró con una expresión curiosa y una sonrisa ligera, diciendo con voz decidida: “Hola, yo también quiero hacer”. Se sentó de inmediato y comenzó a manipular los materiales. A pesar de afirmar que sabía cómo hacer un atrapasueños, su cuerpo inquieto y sus movimientos erráticos revelaban dificultad. La investigadora le ofreció ayuda y le contesto: “Sí, me estoy enredando”. Le enseñó el proceso paso a paso. Esta adolescente, recientemente ingresada, presentaba un cuadro de agresión sexual con tipología de violación. Se percibía la necesidad de aprobación, un deseo de pertenecer y ser aceptada en el grupo. Minutos después, fue retirada de la sala por la pedagoga para iniciar una valoración educativa.

Al retomar la conversación con las primeras dos adolescentes, la investigadora preguntó a la segunda adolescente por qué quería salir del colegio. La joven, con un gesto de cansancio, soltó una exhalación profunda y frunció el ceño: “Estoy cansada de las clases, quiero estudiar lo que yo quiero”. Su tono fue decidido, aunque el movimiento de sus manos, que jugaban nerviosamente con un hilo de su camisa del uniforme escolar. (Diario de campo, 2025).

En la elaboración de atrapasueños, las adolescentes no solo trabajaron en una actividad artística, sino que compartieron aspectos de su presente y sus aspiraciones a futuro. El intercambio sobre sus estudios, dificultades académicas y sueños profesionales refleja un proceso terapéutico que no se limita a sanar el trauma, sino que también abre camino a la construcción de proyectos de vida. El gesto avergonzado de la primera adolescente al referirse a la agresión sexual muestra que el recuerdo sigue siendo doloroso, pero su capacidad de sonreír y reconocer sus avances académicos refleja una resiliencia activa. La segunda adolescente expresa con firmeza su deseo de independencia y de proyectar un futuro vocacional, lo que evidencia su proyección a futuro y por ende metas a cumplir. La llegada de la adolescente de 13 años, aún insegura y en búsqueda de aceptación, resalta la importancia del grupo como espacio de pertenencia y apoyo en los primeros pasos del proceso terapéutico. Esta cita muestra que las terapias grupales no solo permiten resignificar experiencias pasadas, sino que también funcionan como escenarios de esperanza, validación mutua y proyección hacia un futuro distinto.

Discusión

Las experiencias recogidas en las sesiones terapéuticas permiten reconocer que la sanación en niñas, niños y adolescentes que han atravesado situaciones de violencia sexual no puede entenderse como un proceso lineal ni uniforme. Cada sesión terapéutica con ellos nos recuerda que la recuperación está marcada por ritmos individuales, por silencios que hablan tanto como las palabras, y por gestos que, aunque mínimos, cargan consigo significados profundos. El cuerpo, la creatividad y la palabra se convierten en vehículos a través de los cuales se crea la posibilidad de resignificar la experiencia traumática y construir nuevos sentidos de sí mismos.

Esta conclusión halla un fuerte eco en la literatura especializada. La autora Cortés (2014) señalan que la Danza/Movimiento Terapia es una intervención de cuerpo-mente que busca la reconstrucción del mundo del sobreviviente, ocupándose de organizar y restaurar el movimiento básico y el flujo detenido por la experiencia

traumática. En este sentido, la articulación del cuerpo, la creatividad y la palabra se convierten en vehículos a través de los cuales se crea la posibilidad de resignificar la experiencia traumática y construir nuevos sentidos de sí mismos.

En la primera sesión, centrada en la danzaterapia, se hizo evidente la dualidad entre quienes habían avanzado en el proceso terapéutico y quienes aún se encontraban en etapas iniciales de reapropiación corporal. Algunas adolescentes se expresaban con movimientos más libres y fluidos, lo que simbolizaba una creciente confianza en el espacio y en sí mismas. Sin embargo, el contraste apareció en la adolescente de 16 años que, con su cuerpo rígido y sus palabras de incomodidad, mostró con claridad que para ella el movimiento no era todavía una vía de expresión, sino un territorio de vulnerabilidad. Esta observación refuerza la perspectiva de que negarse a moverse puede representar un acto de resistencia y de autocuidado, es decir, el silencio corporal y la limitación del movimiento corporal pueden entenderse como un paso terapéutico legítimo. En este sentido, Velasco (2018), en un estudio sobre la influencia de la Danzaterapia en mujeres sobrevivientes de violencia, indica que el proceso terapéutico permite a la persona explorarse a sí misma, conocer miedos, temores, heridas y dolores que lleva consigo, para luego crear un proceso de exteriorización y sanación.

Su negativa a moverse no es un simple rechazo a la actividad, sino una declaración de límites y una expresión de autocuidado ante la exposición. Este caso evidencia cómo la danza terapia se convierte en un espacio donde la resistencia también comunica y donde la sanación implica respetar los tiempos personales de reapropiación del propio cuerpo. La resistencia inicial o el “silencio corporal” observado en la adolescente de su estudio puede ser interpretado como la primera etapa de esa exploración, donde el límite es necesario para la posterior catarsis o expresión segura, lo que reafirma la idea de que la negación a moverse es un paso en la sanación y el establecimiento de nuevos límites.

Así, la danzaterapia se convierte no solo en un escenario de movimiento, sino también en un espacio donde el reconocimiento del propio límite se transforma en un paso hacia la recuperación.

La segunda sesión, en la que participaron niñas y niños en una actividad de arteterapia, permitió observar la gran diversidad de mecanismos de afrontamiento infantil frente al trauma. La niña de 11 años, al expresarse con entusiasmo y buscar validación, manifestó cómo el espacio terapéutico puede convertirse en un canal para reforzar la autoestima y la confianza en sus capacidades. La posibilidad de hablar de

sus frustraciones escolares y de compartir aspectos de su vida cotidiana evidenció que el proceso terapéutico le brindaba un lugar seguro donde su voz era escuchada y reconocida. Este hallazgo está en diálogo con los principios de la Arteterapia en la niñez sobreviviente de abuso, donde la intervención debe asegurar en niños y niñas las sensaciones de “seguridad, valía, dominio, goce y competencia” (Molina, Jaime y Gutiérrez, 2019).

El niño, en contraste, expresó su dolor desde el silencio. Sus movimientos lentos, su mirada esquiva y sus respuestas mínimas evidenciaban un proceso de retraimiento y una posible internalización del sufrimiento. No obstante, ese silencio no debe interpretarse como ausencia, sino como otra forma de estar presente en el espacio terapéutico. Su resistencia a interactuar señala la importancia de no forzar la expresión, sino de ofrecer un acompañamiento paciente, donde el respeto por sus tiempos permita que la confianza se construya poco a poco. Este comportamiento es coherente con la comprensión del trauma, ya que, al quedar registrado en el sistema límbico pre-verbal, el trauma resulta difícil de abordar mediante terapias verbales (Llanos, 2010), haciendo que la Arteterapia sea una vía de expresión indirecta. En este sentido, la sanación se manifiesta en la creación de un espacio seguro en el que el niño pueda sentirse contenido sin la presión de tener que hablar o actuar de una manera determinada (Gutiérrez, s.f.).

La niña de 6 años, con su espontaneidad y apertura al vínculo, mostró otra cara del proceso terapéutico. Su sonrisa constante, la disposición a pedir ayuda y la facilidad para integrarse a la dinámica del grupo reflejan que, incluso a una edad temprana, es posible reconstruir la confianza y abrirse a la interacción en contextos de cuidado. Su actitud es un recordatorio de que la resiliencia puede expresarse en la capacidad de conectarse con otros, de integrarse al juego y de mostrar curiosidad frente al entorno. Así, la arteterapia, más allá de la creación manual, se convierte en un vehículo para fortalecer los vínculos y promover la confianza mutua.

La tercera sesión, centrada en la elaboración de atrapasueños, reveló que la adolescencia es también un periodo de proyección hacia el futuro, incluso en medio de las huellas del trauma. Una de las adolescentes, al hablar con vergüenza de su situación de violencia, se permitió luego expresar orgullo por sus logros escolares y afirmar con convicción que “voy a poder”. Esta frase, sencilla en apariencia, encierra una transformación interna: pasar de la desesperanza a la confianza en sí misma. Es un ejemplo de cómo el proceso terapéutico no solo ayuda a resignificar el pasado, sino también a construir un horizonte de posibilidades.

La otra adolescente, al compartir su deseo de ser veterinaria, mostró que soñar con un futuro diferente también forma parte de la sanación. El simple hecho de imaginarse en un proyecto profesional es una manera de reconocerse a sí misma más allá del trauma, de afirmar que hay vida y propósito después de la violencia. La llegada de una tercera adolescente, de 13 años, recién incorporada al grupo, añadió una dimensión fundamental: la necesidad de pertenencia. Su entusiasmo por integrarse y su búsqueda de aprobación evidenciaron que el grupo terapéutico no es solo un espacio de intervención, sino también de acogida, donde se construyen vínculos que sostienen emocionalmente a quienes se sienten solas o excluidas. Aunque su dificultad para manipular los materiales revelaba tensiones internas, su disposición a pedir ayuda señaló el inicio de un camino hacia la reconstrucción de la confianza.

En conjunto, estas experiencias etnográficas demuestran que el proceso terapéutico no sigue un patrón único. Cada niña, niño y adolescente transita su propio camino, guiado por sus intereses, sensibilidades y formas de expresión. Mientras algunas niñas se sienten más atraídas por las actividades corporales, otras encuentran mayor sentido en la elaboración de su atrapasueños, otorgándole un valor simbólico que las conecta con su mundo interno. Del mismo modo, aunque ciertas adolescentes experimentan incomodidad inicial frente a la danza terapia, para otras esta práctica se convierte en un canal potente para externalizar emociones y reconectar con su cuerpo. Estas diferencias muestran que, si bien puede haber similitudes, también son experiencia singular, moldeada por la manera en que cada participante otorga significado a las distintas actividades propuestas dentro del proceso terapéutico.

La sanación puede expresarse de formas muy distintas, en un movimiento corporal lleno de vida, en un silencio que protege, en una sonrisa espontánea, en un gesto de búsqueda de apoyo o en la verbalización de un proyecto de futuro. Todas estas expresiones, aunque diferentes, son válidas y significativas. Lo importante es reconocer que cada niña, niño o adolescente transita su propio camino y que el papel del acompañamiento terapéutico es brindar un entorno seguro donde esa diversidad de trayectorias pueda ser acogida y respetada.

El enfoque etnográfico utilizado en este estudio permitió dar voz a esas experiencias en su complejidad, registrando no solo lo que se dijo, sino también lo que se expresó a través de gestos, resistencias y silencios. Esto expone que la sanación no puede entenderse como un destino al que se llega de manera rápida o parejo, sino como un proceso dinámico que se construye paso a paso en interacción con otros.

Ahora bien, desde una mirada crítica y ética del Trabajo Social, el Código Deontológico² señala que la labor del profesional debe orientarse al respeto de la dignidad humana, la promoción de los derechos de la niñez y la prevención de toda forma de violencia. En ese sentido, podría sostenerse que el trabajador social no debe limitar su rol a la observación o al acompañamiento periférico del proceso terapéutico, sino que está llamado a participar activamente en la restitución de derechos y en la articulación de redes de apoyo institucional y comunitario que fortalezcan la recuperación integral.

Tal como establece el Código Deontológico de la Profesión de Diplomado en Trabajo Social (2028):

Los/las profesionales del trabajo social se han de implicar profesionalmente en los derechos e intereses de la persona usuaria informando, cuando ello sea necesario, a la autoridad competente y a los organismos colegiales acerca de las violaciones de Derechos Humanos, malos tratos o cualquier actuación cruel, inhumana o degradante de que sea víctima cualquier persona de los que tuviere conocimiento en el ejercicio profesional, incluso cuando las personas consientan la situación en la que se encuentran (Art. 34).

Sin embargo, a través de la investigación etnográfica se evidenció una situación confusa, la presencia de la trabajadora social durante las sesiones fue limitada, lo que restringió su participación directa en la intervención social. Esto evidencia una tensión entre la práctica profesional y la formación académica. Mientras en la Universidad Mayor de San Simón la formación enfatiza la intervención, el acompañamiento y la defensa de los derechos de la niñez, en la práctica cotidiana se observa una limitada intervención, al menos durante las sesiones del proceso terapéutico.

Podría argumentarse que el trabajador social también posee competencias para intervenir en procesos terapéuticos desde una mirada social, acompañando la reconstrucción del entorno de cuidado y la contención emocional.

Reconocer la tensión existente entre la formación académica y la práctica profesional del Trabajo Social provoca una reflexión más profunda que merece ser

2 El Código Deontológico del Trabajo Social es un conjunto de principios y normas éticas que guían la práctica profesional de los trabajadores sociales.

explorada: ¿Qué significa realmente “intervenir” en contextos de violencia sexual infantil desde esta disciplina? En este sentido, si bien el objetivo del estudio fue describir las experiencias terapéuticas de niñas, niños y adolescentes sobrevivientes de violencia sexual, durante el trabajo de campo fue inevitable observar la limitada intervención de la trabajadora social del CEPAT, pese a ser este su campo de acción. Esta observación revela la distancia entre lo que la formación profesional propone y lo que en la práctica cotidiana se logra materializar.

Conclusiones

El presente estudio permitió acercarse, desde una mirada analítica y reflexiva, a las experiencias terapéuticas de niñas, niños y adolescentes sobrevivientes de violencia sexual atendidos en el CEPAT. A través de la investigación etnográfica, fue posible describir que la sanación no es un proceso uniforme ni predecible, sino una travesía personal que se construye entre silencios, gestos, miradas y pequeños avances que, aunque discretos, tienen un profundo significado. Cada sesión observada se convirtió en un testimonio vivo, algunos cuerpos se abrieron al movimiento, otros permanecieron inmóviles pero presentes, algunas voces se alzaron con confianza, mientras otras encontraron refugio en el silencio. En todos los casos, la sanación se manifestó como un acto de valentía cotidiana.

Asimismo, el análisis permitió reconocer la relevancia del modelo centrado en la tarea como un marco orientador del trabajo social dentro del proceso terapéutico. Este modelo, basado en la colaboración activa, la definición de objetivos concretos y el desarrollo progresivo de tareas, no obstante, se evidenció una brecha entre el enfoque formativo del Trabajo Social y su aplicación práctica en el contexto del CEPAT. La limitada presencia de la trabajadora social durante las sesiones terapéuticas reflejó una distancia entre el ideal académico y la realidad de la práctica profesional.

Este estudio asevera que cada niña, niño y adolescente posee una fuerza interior que, cuando encuentra un espacio de respeto, cuidado y acompañamiento, puede transformarse en motor de cambio. La sanación, entonces, no es solo una meta terapéutica, sino un proceso de intervención interdisciplinaria. Reconocer esta dimensión de la dinámica social durante la intervención del proceso terapéutico es, quizás, el mayor aprendizaje de este estudio, que la recuperación no ocurre en soledad, sino en el encuentro con otros.

Finalmente, esta investigación es un primer acercamiento al problema. Por ello, es necesario ampliar la investigación a otros centros y profundizar en la práctica del Trabajo Social, de modo que se sigan buscando mejores formas de apoyar a los sobrevivientes de violencia sexual* en su camino de sanación.

Referencias bibliográficas

Aguilar, M. (2013). *Trabajo social: concepto y metodología*. Paraninfo.

Consejo General del Trabajo Social. (2018). *Código Deontológico de la profesión de Diplomado en Trabajo Social*. Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW). <https://www.ifsw.org/codigo-deontologico-de-la-profesion-de-diplomado-en-trabajo-social/>

Cortés Salinas, C. (2014). *Intervención familiar en situaciones de desprotección infantil: análisis de la implementación del programa de preservación familiar de la Comunidad de Madrid* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM. <https://files.core.ac.uk/download/pdf/78525387.pdf>

Gutiérrez, W. (s.f.). *Abordaje terapéutico en la niñez*. Infante. <https://online.infante.com.bo/trabajos/abordajeterapeuticoninez/curso3/Wendy%20Gutierrez.pdf>

Herman, J. L. (2024). *Trauma y recuperación* [Resumen de libro]. Bookey. <https://www.bookey.app/es/book/trauma-y-recuperaci%C3%B3n>

Llanos Alonso, M. (2010). El dibujo, una herramienta de diagnóstico para el trabajador social. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(2), 97-106. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/download/ARTE1010110125A/8726/9653>

Ministerio de Educación. (2019). *Reglamento de faltas y sanciones del magisterio*. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=990:roto&Itemid=1200

UNICEF & CEPAT. (2018). *Centro de Prevención y Atención Terapéutica: Sistematización de la experiencia*. UNICEF Bolivia. <https://www.>

unicef.org/bolivia/media/556/file/bol-cepat-centro-prevencion-atencion-terapeutica-2018.pdf

- Velasco, B. (2018). *Apego y regulación emocional en niños institucionalizados de 4 a 6 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Recursos Biblio URL. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrcd/2018/05/42/Velasco-Brigette.pdf>
- Viscarret Garro, J. J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en trabajo social*. Alianza Editorial.

Más allá de los números: Consecuencias del estupro en la vida de los adolescentes

Laura Angelica Marca Huanca¹

Nayely Choquecallata Sanizo²

Recibido: 19 de agosto de 2025. Aprobado: 15 de noviembre de 2025.

Resumen

El presente artículo analiza las consecuencias del estupro en adolescentes, explorando sus implicaciones físicas, psicológicas, sociales/familiares y educativas. El estudio se centra en cómo las relaciones asimétricas y la manipulación emocional por parte de adultos generan situaciones de abuso que afectan significativamente el desarrollo integral de las víctimas. Se empleó una metodología basada en el paradigma interpretativo, mediante entrevistas semiestructuradas a tres profesionales de instituciones de prevención de la violencia y a una víctima de estupro. Esto permitió recopilar información detallada sobre las percepciones, experiencias y consecuencias del estupro en adolescentes, identificando factores de vulnerabilidad y patrones de manipulación emocional y afectiva. El objetivo principal fue comprender, a partir de la mirada de los profesionales de instituciones de protección en Cochabamba, las consecuencias físicas, psicológicas, sociales/familiares y educativas del estupro en adolescentes, con el propósito de visibilizar esta problemática y aportar a la construcción de estrategias preventivas y de acompañamiento. Los resultados evidencian que la mayoría de las víctimas de estudio presentan dependencia emocional, aislamiento social, interrupciones en la educación. La percepción distorsionada de las relaciones con los agresores y la ausencia de figuras paternas es un factor fundamental en la vulnerabilidad de la adolescente frente al abuso. Por ello, es fundamental tener conocimiento sobre los efectos del estupro para no ser ajenos de esta situación que es en su mayoría desconocida en el medio social y desde

1 Estudiante de 6to. semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS y vicepresidente de la SOCCED.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6005-2818>

Correo: lauraangelicamarcahuanca@gmail.com

2 Estudiante de 9no. semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6238-0597>

Correo: nayelichoquecallatasanizo@gmail.com

la mirada de las áreas humanas contribuir a la implementación de intervenciones integrales que incluyan apoyo psicológico, orientación familiar y programas educativos de prevención.

Palabras clave: estupro, adolescencia, manipulación, vulnerabilidad

Introducción

El estupro constituye una problemática cada vez más visible y alarmante en la sociedad, especialmente porque afecta a adolescentes que se encuentran en una etapa crucial de desarrollo emocional, social y educativo. Aunque esta forma de violencia no siempre deja huellas físicas permanentes, genera consecuencias profundas que impactan la salud integral de las víctimas, afectando su bienestar psicológico, su interacción con el entorno familiar y social, así como su continuidad educativa.

En los últimos años, los casos de violencia sexual contra adolescentes han adquirido una alarmante visibilidad en Bolivia. Según estadísticas de la fiscalía general del Estado de Bolivia, entre el 1 de enero y el 15 de junio de 2025 se registraron 743 casos de estupro (Art. 309). Diversos informes advierten que la violencia sexual hacia adolescentes tiene consecuencias profundas que trascienden el ámbito físico, afectando su desarrollo psicológico, social y educativo.

Frente a esta realidad, surge la pregunta central del presente estudio: ¿Cuáles son las consecuencias físicas, psicológicas, sociales/familiares y educativas del estupro en adolescentes, según la mirada de los profesionales de instituciones de protección en Cochabamba?, orientando así la comprensión del problema y la identificación de necesidades de intervención.

En ese sentido, el presente artículo tiene como objetivo general: comprender, a partir de la mirada de los profesionales de instituciones de protección en Cochabamba, las consecuencias físicas, psicológicas, sociales/familiares y educativas del estupro en adolescentes, con el propósito de aportar desde el enfoque humanista al diseño de estrategias preventivas y de acompañamiento que fortalezcan la protección, educación y bienestar de los adolescentes.

Esta investigación contribuye al conocimiento del área social-humanista sobre el estupro, ofreciendo bases para que, desde las distintas especialidades profesionales, se desarrollen acciones y estrategias orientadas a su prevención y

atención. Asimismo, busca visibilizar una problemática que, en muchos casos, pasa desapercibida y permanece estigmatizada en la sociedad boliviana.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

El presente estudio adopta un paradigma interpretativo, orientado a analizar y comprender los efectos del estupro en adolescentes a partir de la percepción y experiencia de profesionales especializados en la prevención de la violencia. Para tal fin, se realizaron tres entrevistas a profesionales que trabajan en defensorías y otras instituciones gubernamentales³, así como una entrevista a una víctima directa de estupro⁴, lo que permitió obtener información desde perspectivas complementarias: la institucional y la vivencia experiencial. Este diseño metodológico buscó profundizar en el análisis de los participantes sobre las consecuencias físicas, psicológicas, sociales y educativas que enfrentan las adolescentes víctimas de estupro, proporcionando una visión integral del fenómeno.

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, la cual permitió seguir un guion temático, pero con la flexibilidad suficiente para profundizar en aspectos emergentes planteados por los participantes. Las preguntas fueron orientadas a identificar efectos emocionales, sociales, académicos y de salud, así como las estrategias de intervención utilizadas por las instituciones. En total se entrevistó a cuatro personas en las fechas 14 y 15 de agosto de 2025, lo cual, fueron seleccionadas mediante un muestreo intencional, con el propósito de incluir la diversidad de perspectivas necesarias para el análisis. El muestreo intencional se aplicó mediante la selección deliberada de personas que cumplieran con criterios previamente definidos, relacionados con el tema de estudio.

Todas las respuestas fueron grabadas, transcritas y posteriormente sometidas a un proceso de codificación temática, lo que permitió identificar categorías de análisis y establecer relaciones entre el conocimiento local y el conocimiento científico.

3 2 profesionales de Psicología de la Defensoría de la niñez y adolescencia de Cochabamba (A. Chulver y Entrevistada 2) y una activista por los DDSS y DDDR quien estuvo trabajando en los Servicios Legales Integrales Municipales de San Benito (D. Lopez)

4 Víctima de estupro quien ya cumplió la mayoría de edad

En cuanto a los aspectos éticos, se garantizó el consentimiento informado de los participantes, quienes fueron informados sobre los objetivos del estudio, el uso de la información y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de las fuentes, resguardando los datos personales si el entrevistado lo deseaba con el fin de proteger la identidad y privacidad de los profesionales entrevistados.

Marco conceptual

El estupro: conceptualización y características

Según la legislación boliviana, el estupro es un delito tipificado en el Artículo 309 del Código Penal Boliviano (Decreto Ley 10426 de 23 de agosto de 1972), caracterizando al estupro como acto de “seducción o engaño llegando al acceso carnal con una mujer que recién ha llegado a la pubertad y fuere menor de diez y siete años” refiriéndose específicamente a relaciones aparentemente consentidas, pero bajo manipulación o engaño, afectando a adolescentes entre 14 y 18 años.

Por otro lado, es importante comprender que el estupro se diferencia de la violación, que si bien en el artículo 308 del Código Penal Boliviano se da la violación cuando hay “acceso carnal con una persona de uno u otro sexo” esto se da en contra de la voluntad de la víctima, sin embargo, en el estupro la víctima está de acuerdo con el acceso carnal pero este consentimiento es a través del engaño, aprovechando de su inmadurez emocional y su condición de adolescente o con el “aspecto necesario de haberla inducido al engaño para configurar la antijuridicidad, tipicidad y culpabilidad” (Fiallos, Molina y García, 2025, p. 1134).

Según un informe de Plan International (2021), en Bolivia este tipo de delitos a menudo ocurre en un contexto de impunidad, donde el estupro es minimizado o socialmente invisibilizado, y muchas veces se justifica como relaciones amorosas desiguales, incluso cuando existen consecuencias severas como embarazos forzados o rupturas emocionales profundas.

Por consiguiente; entre las características del estupro están dos aspectos relevantes: la manipulación emocional y las relaciones afectivas y amorosas asimétricas. Dichas características se explican a continuación:

- **Manipulación emocional:** La manipulación emocional es una forma de control psicológico que busca alterar la percepción, el juicio o las decisiones de otra persona mediante estrategias afectivas como el chantaje, la culpa o la seducción. Según Hernández (2019), “el agresor recurre a vínculos afectivos distorsionados y promesas engañosas para confundir a la víctima y obtener su sumisión” (p. 63). En casos de estupro, esta forma de manipulación es usada para obtener el consentimiento de adolescentes sin recurrir a la fuerza física. Este tipo de manipulación se aprovecha de la inexperiencia emocional del adolescente y de su necesidad de afecto o protección. Tal como Vázquez del Águila (2021) dice que “en las relaciones abusivas, el poder no siempre se impone con violencia física, sino que muchas veces se ejerce con afecto condicionado, mentiras o amenazas implícitas” (p. 118) dejando en evidencia que no todas las formas de abuso son evidentes o violencias y que en muchos casos el control y el daño se hace de manera más sutil.
- **Relaciones asimétricas:** Las relaciones asimétricas se refieren a vínculos en los que existe una desigualdad de poder entre las partes, ya sea por edad, autoridad, experiencia o dependencia emocional. Según el Comité de los Derechos del Niño (2021), “la asimetría de poder entre adultos y adolescentes es un factor determinante en los abusos sexuales, pues impide que el consentimiento sea libre, informado y auténtico” (párr. 81). En el contexto del estupro, esta desigualdad impide un consentimiento válido por parte del adolescente.

Esta desigualdad se ve agravada cuando el adulto ocupa un rol de confianza o autoridad. Pereira (2020) afirma: “el adulto se encuentra en una posición de poder, tanto simbólico como real, respecto a la víctima adolescente” (p. 25), lo que facilita la manipulación y el sometimiento afectivo.

La etapa de la adolescencia y su vulnerabilidad

La Ley N° 548, Ley del Sistema Plurinacional de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia, promulgada en 2014, define en su Artículo 5 al adolescente como una “persona que se encuentra en la etapa de desarrollo comprendida entre los doce (12) y los dieciocho (18) años de edad”. Este periodo se distingue por la búsqueda de identidad, la construcción de autonomía y la consolidación de relaciones interpersonales significativas. Tal como señala la Organización Mundial de la Salud:

Los adolescentes son más propensos a adoptar comportamientos de riesgo, influenciados por su entorno social, debido a que su cerebro aún se encuentra en proceso de maduración, especialmente en las áreas responsables del control de impulsos, juicio y toma de decisiones. (OMS, 2020, p. 7)

Esto puede ser aún más grave en situaciones donde los adolescentes están pasando por situaciones familiares y personales complejas tales como el abandono, el poco interés de los padres, la negligencia o maltrato por parte de sus cuidadores o en espacios que se supone son seguros para ellos como la casa o el colegio. Por ejemplo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2019) advierte que “las niñas, niños y adolescentes en acogimiento institucional presentan dificultades para establecer vínculos afectivos seguros, debido a experiencias previas de abandono, negligencia o maltrato” (UNICEF y Ministerio de Justicia, 2019, p. 22).

Del mismo modo, desde una perspectiva neuropsicológica, Winters y Jeglic (2022) enfatizan que “los adolescentes con antecedentes de traumas [...] pueden tener dificultades para identificar dinámicas abusivas o establecer límites, lo que los convierte en blancos recurrentes de abuso sexual mediante estrategias como el grooming o el chantaje emocional” lo que nos dice que debido a la vulnerabilidad en la que se encuentran los adolescentes que han vivido experiencias traumáticas (como violencia, abandono, negligencia) o han sido criados en instituciones (orfanatos, centros de acogida, etc.) son más susceptibles a ser manipulados sexualmente.

La adolescencia no es solo una etapa de cambios, sino también un momento de mucha vulnerabilidad, sobre todo cuando los chicos y chicas no tienen personas a su alrededor que los cuiden o los apoyen emocionalmente. Como todavía están aprendiendo a manejar sus emociones y a poner límites, y al mismo tiempo pueden estar en contacto con personas que tienen más poder o control sobre ellos, se vuelven más propensos a vivir situaciones de abuso, manipulación o aprovechamiento.

Consecuencias físicas, psicológicas, sociales y educativas del estupro

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI, 2020), las víctimas de violencia sexual en la adolescencia presentan frecuentemente trastornos emocionales como ansiedad, depresión y estrés postraumático, manifestándose en síntomas como insomnio, alteraciones del apetito y cambios de humor severos. Estos trastornos pueden impactar en su rendimiento escolar, relaciones sociales y proyectos de vida.

Por otro lado, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2019) señala que las adolescentes víctimas de estupro enfrentan también riesgos físicos, incluyendo infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados o no planificados y complicaciones ginecológicas, que agravan su situación de vulnerabilidad social y sanitaria.

Desde el ámbito psicológico, Rodríguez y Gómez (2021) hablan acerca de que “El estupro induce en la víctima sentimientos profundos de culpa, vergüenza y desconfianza hacia las figuras de autoridad y pares, lo que dificulta la búsqueda de ayuda y la recuperación emocional” (p. 45). Por otro lado, Sanchez & Pérez (2022) sostienen que el impacto traumático puede desencadenar dificultades en el desarrollo de la autonomía y en la construcción de relaciones afectivas saludables, llevando a conductas de aislamiento o conductas de riesgo como consumo de sustancias o comportamientos autodestructivos.

En cuanto a las consecuencias sociales, estudios recientes destacan que las adolescentes que han sufrido estupro suelen enfrentar estigmatización, rechazo o incompreensión en su entorno familiar y comunitario, lo cual limita su proceso de reintegración y refuerza el sentimiento de culpa (UNICEF, 2022). Estas experiencias de exclusión social pueden generar rupturas en los vínculos familiares, aislamiento emocional y pérdida de apoyo afectivo, dificultando la reconstrucción de una red de contención.

Desde lo educativo, el estupro puede tener efectos significativos en el desempeño escolar y en la continuidad de los estudios. Según la CEPAL (2021), muchas víctimas interrumpen su trayectoria educativa debido a embarazos tempranos, problemas emocionales o miedo a la exposición pública. La desmotivación, el bajo rendimiento y la deserción escolar se convierten así en consecuencias visibles que afectan su desarrollo personal y sus oportunidades de futuro.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas, organizados en torno a las cuatro dimensiones principales del impacto del estupro según la percepción de los profesionales: física, psicológica, social/familiar y educativa. Adicionalmente, para comprender mejor esta problemática, en primer lugar, se incluyen algunos hallazgos complementarios sobre procesos de denuncia, factores de vulnerabilidad y recuperación, que permiten contextualizar la interpretación de estas dimensiones.

Procesos de denuncias de estupro en las instituciones

Los testimonios muestran que las denuncias de estupro pueden activarse desde hospitales, colegios o familiares. Los hospitales suelen informar a la Defensoría de la Niñez y Adolescencia cuando detectan embarazos en adolescentes con parejas mayores: “Una gran parte ha sido por denuncia del hospital, que al preguntar a la adolescente embarazada refiere que el padre era mayor que ella inmediatamente el hospital denuncia el caso a la defensoría más cercana.” (A. Chulver, 2025).

En otros casos, son los padres o tutores quienes denuncian relaciones desiguales: “Otro es cuando están empezando a tener las relaciones de enamoramiento y son los papás quienes acuden a la defensoría.” (A. Chulver, 2025).

Las denuncias son poco frecuentes debido a la normalización que se da al estupro y a interpretaciones limitadas de la ley. En base a esto, la entrevistada D. López comenta que “sí llegan casos, pero en el estupro la denuncia muy poco se ve, porque la gente piensa que solo es cuando hay más de cinco años de diferencia y no es así.” (2025). También se observa la naturalización de relaciones asimétricas: “es muy común ver que chicos universitarios salgan con chicas de colegio, y no lo ven raro, no lo ven como estupro.” (D. Lopez, 2025). En ese sentido, existen canales formales de denuncia de estupro, pero por el desconocimiento y la tolerancia social que se da al estupro no es muchas veces denunciado y más bien esta normalizado.

Causas y factores de vulnerabilidad

El análisis de las entrevistas revela que la ausencia de figuras paternas y la falta de comunicación en el hogar incrementa la vulnerabilidad de los adolescentes frente al estupro. Esto puede llevarlos a buscar en personas externas como una figura de cuidado: “el entorno que el adolescente tiene, muchas veces es fruto de esto [...]. Si ha sido criada por una mamá soltera y no ha tenido una figura paterna, puede ser que eso haya motivado a buscar una figura paterna en las parejas, buscando a estas personas mayores” (A. Chulver, 2025).

Otros factores incluyen “la ausencia de los padres, la falta de comunicación con sus hijos y no hablar de manera clara acerca de la sexualidad” (A. Chulver, 2025). En la entrevista realizada a la víctima de estupro comenta que: “mi papá creció conmigo, hasta hoy sigue apoyándome; pero no de manera emocional [...],

desde mis 13 años buscaba de manera inconsciente la aprobación masculina y me importaba más si era alguien mayor” (víctima de estupro, 2025).

Es así que, entre los factores de vulnerabilidad que son causas para que los adolescentes lleguen a ser víctimas del estupro esta la falta de comunicación con los padres, la ausencia paterna, la poca comunicación sobre estos temas de sexualidad de estupro. Identificar estos factores permite orientar estrategias de prevención y fortalecer la protección familiar de los adolescentes.

Percepción de la adolescente ante la situación

En muchos casos mediante el análisis de las entrevistas realizadas, las adolescentes no reconocen la situación de estupro como un acto de violencia debido a la manera en que son seducidas y manipuladas por los agresores. La percepción distorsionada de la relación se evidencia en que las víctimas tienden a interpretar el comportamiento del adulto como afecto o cuidado, en lugar de identificarlo como un delito: “para ellas es una relación de enamoramiento, de protección, de cuidado” (A. Chulver, 2025). De manera similar, los profesionales señalan que “no creen que ellas sean agresores sexuales. Están enamoradas, en cierto sentido” (Entrevistada 2, 2025), lo cual demuestra cómo la manipulación emocional contribuye a que las adolescentes no identifiquen la violencia.

La falta de conocimiento y educación sobre el estupro incrementa la dificultad de reconocer la situación. Tal como señala D. López (2025): “Entonces cuando pasa estas situaciones las personas que viven en el estupro muchas veces no identifican”. La vivencia directa de las víctimas confirma estas percepciones, ya que muchas veces consideran que la relación con el agresor es un vínculo amoroso:

Yo realmente creía que era el amor de mi vida, soñaba una vida entera con él, siempre me decía que hablaría con mis papás, que nos iríamos a vivir juntos y que nunca nos separaríamos, que toda su familia sabía de mi existencia y que ansiaban conocerme. (Víctima de estupro, 2025).

La percepción de las adolescentes frente al estupro se encuentra mediada por la seducción, el afecto manipulado y la falta de información, lo que genera una dificultad significativa para identificar y denunciar el delito.

Consecuencias y efectos del estupro

Las consecuencias que puede tener el estupro dependen mucho de cada caso, ya que desde la experiencia de las profesionales que fueron entrevistadas explican que:

Cuando las adolescentes tienen un círculo familiar que le apoya no hay efectos grandes, pero depende del contexto en el que esta persona está viviendo, porque a veces vienen de ciclos de violencia, tantos ciclos de violencia intrafamiliar y allí si les afecta más. (D. Lopez, 2025)

Sin embargo, desde las entrevistas realizadas se ha podido resaltar 4 puntos importantes sobre las consecuencias y efectos del estupro, estas son: consecuencias emocionales y psicológicas, efecto en la educación y desarrollo académico, alteraciones en las relaciones sociales y su plan de vida y efectos en la salud física y sexual. A continuación, se explica los puntos mencionados.

Consecuencias emocionales y psicológicas

Las adolescentes víctimas de estupro presentan ansiedad, depresión y confusión, generadas tanto por la relación con el agresor como por la presión familiar. La dependencia emocional hacia el agresor y la falta de apoyo social intensifican estos efectos. Los profesionales señalaron que muchas víctimas se sienten “presionadas y existe cierta ansiedad en ellas por el hecho de que al haberse denunciado este hecho [...] se deprimen porque la persona la ha dejado, la ha abandonado o ha escapado” (D. Lopez, 2025).

Desde la perspectiva de la víctima, la internalización de miedo y culpa también es evidente, y la reflexión posterior permite reconocer la magnitud del abuso:

Ahora que ya soy mayor me doy cuenta que jamás estaría con alguien tan menor como lo era yo en ese entonces, me di cuenta de eso cuando mi prima de 14 años me dijo que tenía su novio de 15. En ese entonces yo ya tenía 21, la edad que tenía él cuando nos conocimos y realmente me di cuenta de lo enfermo que parecía fijarse en una niña, porque era una niña. (Víctima de estupro, 2025)

El estupro provoca un impacto emocional y psicológico duradero, donde la víctima internaliza miedo, culpa y dependencia. La intervención psicológica temprana y multidisciplinaria es crucial para favorecer la recuperación y prevenir efectos prolongados sobre la salud mental y la autonomía emocional de la adolescente.

Efectos en la educación y desarrollo académico

El estupro tiene un efecto significativo en la educación y el desarrollo académico de las adolescentes. En algunas situaciones, las víctimas dejan de pensar en sus estudios y centran su tiempo y atención en la relación con el agresor. Como expresó una de ellas “ya no pensaba en estudiar, solo quería que sea de noche para hablar con él, incluso ese año, caso repito, el año porque pasaba demasiado tiempo jugando y hablando con él” (víctima de estupro, 2025).

Los profesionales coincidieron en que la gran mayoría de las adolescentes no continúan sus estudios de forma directa. Solo un pequeño porcentaje logra retomar la educación, y algunas instituciones ofrecen un tiempo limitado para nivelarse:

Un 2 % en los casos atendidos generalmente si continúan el colegio y a veces el colegio mismo, cuando ya ha denunciado y sabe la situación de la adolescente, le da un espacio de un mes o dos para que pueda nivelarse. (A. Chulver, 2025)

El estupro puede limitar la educación superior y la autonomía futura, incluso cuando la víctima recibe apoyo inicial:

Esta joven al final se embarazó y le intentaron apoyar, le apoyaron en el tema del bachillerato, pero ella no quiso continuar el tema de la universidad, y tampoco es una persona responsable de sus hijos, y está a la tutela de su madre, que en este caso sería la abuela, y ella está haciendo su vida con otra pareja. (A. Chulver, 2025)

En ese sentido, el estupro en algunas situaciones puede ser causante de la interrupción en el proceso educativo dado que retrasa el desarrollo académico y genera dependencia familiar en muchos casos, evidenciando la necesidad de estrategias de apoyo integral que faciliten la continuidad escolar y la planificación de metas educativas y personales.

Alteraciones en las relaciones sociales

El estupro afecta las relaciones sociales y el proyecto de vida de las adolescentes. Algunas víctimas se aíslan de sus pares y priorizan la relación con la pareja, que a veces ejerce control o agresividad: “Se aíslan también de sus amigos, porque van a buscar más lo que es una pareja que amigos” (Entrevistada 2, 2025).

La familia también influye en su vulnerabilidad: “Tal vez el hecho de, ha sido criada por una mamá soltera, por ejemplo, y no ha tenido una figura paterna, y puede ser que eso haya motivado a ella a buscar” (A. Chulver, 2025). Esto obliga a asumir responsabilidades adultas prematuras y limita la planificación del futuro: “En vez de que esté pensando en qué carrera va a estudiar. Ella está pensando en cómo van a mantener a los niños, porque está embarazada” (Entrevistada 2, 2025).

La víctima expresó cómo esto afectó su percepción de madurez y relaciones con sus pares: “sentía que las personas de mi edad eran muy chiquillos, yo quería hombres, no niños, porque tenía la aprobación de personas mayores y era supuestamente muy madura para mi edad.” (víctima de estupro, 2025).

Estos testimonios muestran que el estupro interrumpe la independencia emocional y social, promueve dependencia de la pareja y altera la proyección personal, evidenciando la necesidad de un acompañamiento integral.

Procesos de recuperación y superación del estupro

Los procesos de recuperación y superación del estupro no son rápidos ni sencillos. Los profesionales entrevistados señalaron que muchas veces se debe trabajar con los padres, ya que en contextos de vulnerabilidad económica algunos terminan aceptando y consintiendo estas relaciones desiguales. Como relató una profesional “Se trabaja mucho en especial con los padres [...], no falta el adulto que tiene 23 o 28 años, y le ofrece a la familia humilde regalos.” (Entrevistada 2, 2025).

La voz de la víctima permitió comprender la confusión afectiva que enfrentan los adolescentes. En un inicio, ella creía vivir una relación basada en madurez, aunque después reconoció que se trataba de manipulación “yo en mi papel de madura para mi edad les decía que eran inmaduros para entender ese tipo de ‘amor’, pero eso no es amor” (víctima de estupro, 2025).

Se advirtió que el estupro no es solo un problema individual o familiar, sino también estructural y social, especialmente en Bolivia, donde las cifras se mantienen altas tal como menciona la Activista por los derechos sexuales y derechos reproductivos D. Lopez “En Latinoamérica, siempre en Bolivia estamos en el top 10 de estupro [...], sí podríamos bajar bastante las tasas si hablamos y damos información” (2025). Estos testimonios muestran que salir del estupro implica tanto el apoyo a la víctima como la transformación de prácticas familiares y sociales que sostienen la problemática.

Discusión

El presente estudio evidencia que el estupro en adolescentes constituye una problemática compleja y que muchas veces suele ser normalizado. Los hallazgos coinciden con lo señalado en el marco teórico, ya que la manipulación emocional y las relaciones asimétricas se presentan como elementos centrales en la dinámica del estupro. Como señala Hernández (2019), la manipulación emocional permite al agresor obtener el consentimiento de la víctima sin necesidad de recurrir a la fuerza física, aprovechando la inmadurez emocional y la necesidad de afecto de las adolescentes. Los testimonios recogidos muestran cómo las adolescentes internalizan el cuidado o la atención de un adulto como una forma de afecto, dificultando la identificación del abuso y la búsqueda de ayuda.

Los resultados revelan que la normalización de relaciones desiguales contribuye a la baja frecuencia de denuncias. Esto coincide con lo señalado por Plan International (2021) que destaca que el estupro muchas veces se minimiza socialmente, y que las víctimas enfrentan consecuencias físicas y emocionales severas, incluyendo embarazos no deseados, trastornos psicológicos y dificultades en la autonomía personal. La evidencia empírica obtenida de las entrevistas refuerza la idea de que estas consecuencias no solo afectan la salud y bienestar de las adolescentes, sino también su desempeño académico y desarrollo social, generando ciclos de dependencia y vulnerabilidad.

En este sentido, las consecuencias del estupro trascienden lo inmediato y se proyectan en muchos casos a largo plazo, ya que muchas adolescentes desarrollan una marcada dependencia emocional y económica en sus agresores que limita la posibilidad de construir un plan de vida autónomo. Otros efectos derivan en que hay casos de adolescentes que abandonaron la escuela ya que enfrentan embarazos tempranos lo que limita su desarrollo integral. Si bien existen casos en los que las

adolescentes logran superar estas adversidades gracias a un entorno familiar protector que brinda contención y acompañamiento, en otros la situación se agrava cuando el estupro ocurre en contextos de problemas familiares, violencia intrafamiliar o precariedad económica, lo que genera secuelas profundas y difíciles de sanar.

Conclusiones

El análisis realizado permite afirmar que el estupro constituye un fenómeno con repercusiones profundas en la vida de los adolescentes, ya que afecta de manera simultánea su desarrollo físico, emocional, social y educativo. Los datos muestran que las víctimas, al estar expuestas a relaciones marcadas por la manipulación y el engaño, experimentan sentimientos de ansiedad, depresión, confusión y dependencia afectiva que limitan su autonomía y restringen sus posibilidades de proyectarse a futuro con seguridad y confianza. A ello se suman las consecuencias académicas, como la pérdida de motivación y la deserción escolar, y los impactos en la salud sexual y reproductiva, entre los cuales destacan embarazos no deseados que complejizan aún más su proceso de crecimiento y maduración.

Estos hallazgos ponen en evidencia la necesidad urgente de implementar estrategias de prevención y acompañamiento integral, donde la educación afectivo-sexual desempeñe un papel central. El fortalecimiento de la capacidad de los adolescentes para reconocer y denunciar situaciones de riesgo, así como la promoción de espacios de diálogo con familias y comunidades, son herramientas fundamentales para reducir la vulnerabilidad frente al estupro. Del mismo modo, se resalta la importancia de capacitar a padres y tutores en la identificación temprana de señales de abuso y en la construcción de relaciones basadas en la confianza y la comunicación.

Este estudio evidencia la necesidad de sensibilizar a la sociedad en conjunto, a los futuros profesionales que trabajaran en áreas donde convivirán con víctimas de estupro, a padres y madres que tengan hijos adolescentes para prevenir este tipo de abuso y transformar patrones culturales que naturalizan relaciones desiguales de poder. En consecuencia, se requiere un trabajo articulado entre instituciones educativas, familiares, judiciales y de salud que garantice entornos seguros y protectores. Solo mediante una acción integral y sostenida se podrá prevenir el estupro, proteger a las víctimas y contribuir a que los adolescentes puedan desarrollarse de manera plena, saludable y autónoma.

Este estudio constituye una aproximación inicial a la comprensión de las consecuencias del estupro en adolescentes desde la mirada de los profesionales. Los hallazgos reflejan las percepciones de un grupo limitado de participantes, por lo que se requiere investigación adicional que profundice en otras instituciones, contextos y perspectivas, incluyendo la voz de las propias adolescentes.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Legislativa Plurinacional (2014) Ley N. 548, Código Niña, Niño y Adolescente del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Comité de los Derechos del Niño. (2021). *Observaciones finales sobre los informes periódicos de Bolivia*. <https://comunidad.org.bo/assets/archivos/publicacion/68426e6c30766514f7d91f55244a4dd7.pdf>
- Fiallos Buenaño, N. E., Molina, H. B., & García Segarra, H. G. (2025, julio). La relevancia del testimonio en el delito de estupro. *LEX Revista de Investigación en Ciencias Jurídicas*, 8(30), 1-14. <https://www.revistalex.org/index.php/revistalex/article/view/472/1050>
- Fiscalía General del Estado de Bolivia. (2025, 17 de junio). *Delitos de la Ley 348: datos anuales 2025 (01 de enero al 15 de junio)* [Estadísticas]. <https://www.fiscalia.gob.bo/estadisticas/delitos-de-la-ley-348/delitos-de-la-ley-348-datos-anuales-2025-16-06-2025/>
- Hernández, W., & Morales, H. (2019). *Violencia de pareja: patrones de victimización y tipología de agresores*. Centro de Investigación en Psicología Social. https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2019/11/violencia_de_pareja_patrones_de_victimizacion_y_tipologia_de_agresores_-_w._hernandez_y_h._morales.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Estadísticas de violencia sexual en adolescentes*. INEGI.
- Ministerio de Justicia (1972). Código Penal Boliviano. Decreto Ley N.º 10426
- Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional, & UNICEF Bolivia. (2019). *Estudio sobre el estado de situación de niñas, niños y adolescentes*

en acogimiento institucional. <https://www.unicef.org/bolivia/informes/estudio-sobre-el-estado-de-situación-de-niñas-niños-y-adolescentes-en-acogimiento>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *La salud mental de los adolescentes: guía técnica para profesionales*. OMS.

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2019). *Salud sexual y reproductiva en adolescentes: desafíos y perspectivas*. OPS.

Pereira, R. (2020). *Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder*. <https://archive.org/download/pereira-r.-adolescentes-en-el-siglo-xxi.-entre-impotencia-resiliencia-y-poder/Pereira%2CR.%20Adolescentes%20en%20el%20siglo%20XXI.%20Entre%20impotencia%2C%20resiliencia%20y%20poder.pdf>

Plan Internacional. (2021, 8 de abril). *Embarazo y violencia: problemas que enfrentan las niñas de Bolivia*. Plan Internacional. <https://plan-international.org/bolivia/noticias/2021/04/08/embarazo-y-violencia-problemas-que-enfrentan-las-ninas-de-bolivia/>

Rodríguez, M., & Gómez, L. (2021). Impacto psicológico del estupro en adolescentes: una revisión crítica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(1), 40-52.

Sánchez, J., & Pérez, A. (2022). Conductas de riesgo y recuperación emocional en víctimas de violencia sexual. *Revista Boliviana de Psicología*, 18(2), 102-115.

Vázquez del Águila, M. (2021). *Guía metodológica sobre abuso sexual*. Ecuador Dice No Más. <https://ecuadordicenomas.com/wp-content/uploads/2022/02/Web-Gui%CC%81a-Mtologo%CC%81gica-Actu%CC%81a-FINAL.pdf>

Winters, S., & Jeglic, E. L. (2022). Trauma y abuso sexual en adolescentes: dinámicas de riesgo y prevención. *Revista de Psicología Clínica*, 34(1), 1-12.

Violencia simbólica en la educación: Exclusión y discriminación en una Unidad Educativa de Quillacollo

Yoselin Milena Montoya Lopez¹

Recibido: 18 de agosto de 2025. Aprobado: 16 de noviembre de 2025.

Resumen

La violencia simbólica en la educación constituye una problemática silenciosa pero persistente, que impacta directamente en la formación integral de los estudiantes. El presente estudio analiza las manifestaciones verbales y simbólicas de exclusión y discriminación presentes en estudiantes de secundaria en una Unidad Educativa del municipio de Quillacollo, considerando tanto la perspectiva estudiantil como del plantel docente. Para ello, se adoptó un enfoque mixto: para lo cuantitativo se emplearon encuestas a 29 estudiantes de nivel secundario y para lo cualitativo se realizaron entrevistas semiestructuradas a 4 estudiantes y 2 profesoras del mismo nivel. Los resultados evidencian que la violencia simbólica se expresa principalmente en comentarios despectivos, apodos, exclusión en actividades grupales, discriminación cultural y minimización de las diferencias de identidad. Asimismo, se constató que estas prácticas generan efectos negativos en la autoestima, la participación académica, el sentido de pertenencia y la convivencia escolar. Si bien los docentes reconocen algunas actitudes de exclusión, tienden a minimizar su impacto, lo que evidencia la naturalización del problema en el ámbito educativo. Se concluye que la violencia simbólica, al ser invisibilizada, se consolida como parte del “orden normal” de la escuela, reproduciendo desigualdades estructurales. Finalmente, se resalta la necesidad de promover prácticas inclusivas y reflexivas que fortalezcan el respeto a la diversidad cultural y fomenten una educación democrática e igualitaria.

Palabras clave: vida escolar, discriminación cultural, incidencia psicosocial

1 Estudiante de noveno semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS y miembro de la SOCCED.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4513-8415>

Correo: montoyalopez Yoselin Milena@gmail.com

Introducción

La violencia simbólica, entendida como una forma sutil de dominación que se ejerce mediante gestos, discursos y prácticas cotidianas (Bourdieu, 1999), se manifiesta de manera persistente en los espacios educativos, afectando la convivencia y la formación integral del estudiantado. En el contexto de Quillacollo, especialmente en unidades educativas con diversidad sociocultural, estas expresiones se evidencian en comentarios despectivos, exclusión grupal y desvalorización de identidades culturales.

En una Unidad Educativa de Quillacollo, este fenómeno suele pasar inadvertido para el personal docente, pese a que los estudiantes lo identifican con claridad en su vida escolar diaria. Esta naturalización de la exclusión y la discriminación simbólica constituye el problema central de este estudio, pues contribuye a debilitar el sentido de pertenencia, la participación académica y la autoestima de los adolescentes.

A pesar de que existen investigaciones sobre discriminación en el ámbito escolar, aún persisten vacíos respecto al análisis conjunto de las percepciones estudiantiles y docentes, así como de los efectos psicosociales asociados a estas prácticas. Por ello, el presente artículo tiene como propósito analizar las manifestaciones de violencia simbólica y sus repercusiones en estudiantes de secundaria, mediante un enfoque mixto que integra encuestas y entrevistas.

La relevancia de este estudio radica en visibilizar dinámicas que, al ser normalizadas, reproducen desigualdades estructurales dentro de la escuela. Comprender y evidenciar estas prácticas permite avanzar hacia propuestas educativas que promuevan la inclusión, el respeto a la diversidad y la construcción de entornos escolares más democráticos e igualitarios.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

Para abordar la problemática de la violencia simbólica en la Unidad Educativa, se implementó un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo, lo que permitió un análisis exhaustivo y completo del tema. El tipo de investigación corresponde a un estudio descriptivo, ya que busca analizar las manifestaciones de

la violencia simbólica en el contexto educativo, describiendo sus características y las percepciones de los actores involucrados sin manipular variables.

Para el enfoque cualitativo, se recabaron datos mediante encuestas a 29 estudiantes de 16 a 19 años de nivel secundario. Por otro lado, para el enfoque cualitativo se implementó la entrevista semiestructurada a 4 estudiantes y 2 profesoras del mismo nivel secundario. Ambas muestras se seleccionaron bajo un muestreo no probabilístico de manera intencional, enfocándose en un curso donde previamente se habían observado índices de violencia simbólica, considerando también casos específicos de estudiantes que eran víctimas de este tipo de violencia, asimismo, las profesoras entrevistadas tienen una estrecha relación con el curso seleccionado siendo una de ellas la asesora del mismo.

La consideración de los diferentes puntos de vista de los agentes involucrados en la investigación, permitieron un análisis más completo de la problemática de la violencia simbólica en el contexto educativo. La recolección de información se llevó a cabo durante los meses de julio y agosto de 2025, realizándose las entrevistas los días 13, 14 y 15 de agosto.

Los datos obtenidos fueron gestionados según su naturaleza, los resultados de la encuesta dirigida a los estudiantes fueron procesados mediante el Programa Estadístico SPSS, mientras que las entrevistas fueron analizadas mediante un cuadro de categorización temática de elaboración propia. Finalmente, el análisis de la información obtenida se realizó mediante la triangulación de datos, considerando la información obtenida la encuesta, las entrevistas y el desarrollo teórico conceptual.

Marco conceptual

La violencia simbólica en contextos educativos

Como es de conocimiento, la violencia simbólica ha estado presente en muchos entornos y el contexto educativo no es la excepción. Si bien, es cierto que en ocasiones la violencia simbólica puede pasar desapercibida, si está presente, especialmente en las relaciones sociales de los adolescentes. La Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia, N° 348, promulgada el 9 de marzo de 2013, en sus disposiciones generales, Capítulo único, Art. 7, define la violencia simbólica como: “[...] los mensajes, valores, símbolos, íconos, signos e imposiciones sociales, económicas, políticas, culturales y de creencias religiosas

que transmiten, reproducen y consolidan relaciones de dominación, exclusión, desigualdad y discriminación, naturalizando la subordinación de las mujeres.”

Si bien la ley recalca la protección a mujeres también busca proteger a niñas, niños, adolescentes, mujeres y hombres de la violencia. Condori (2024) destaca en su artículo que la diputada Deysi Choque menciona que la Ley 348 también protege a los varones de violencia familiar en el tema de asistencia familiar. Reconoció que, a esta norma aún le falta definir modificaciones, pero la misma protege a hombres y mujeres.

En relación al ámbito educativo, Pasalagua y Duran (2023) señalan que:

[...] en los espacios escolares se presentan factores que contribuyen a la reproducción de violencia simbólica. Esto quiere decir que la escuela se conforma como un escenario donde se presentan asimetrías de poder basados en una división sexual que posiciona las conductas de hombres y mujeres en función a lo que la sociedad espera de ellos (p. 397).

En este sentido, la violencia simbólica en la educación se revela como una forma persistente de exclusión y discriminación cotidiana, que en muchos casos es naturalizada dentro de la dinámica escolar. Tal como se ha expuesto, esta forma de violencia opera a través de símbolos, discursos, valores y prácticas que refuerzan desigualdades y jerarquías sociales, reproduciendo patrones de dominación dentro del espacio educativo. Aunque la Ley 348 reconoce estas expresiones, aún existen vacíos normativos y culturales que dificultan su plena erradicación. En el caso específico de la Unidad Educativa América, es fundamental visibilizar cómo estas formas simbólicas de violencia afectan las relaciones entre estudiantes y profesores de la Unidad Educativa en general, reproduciendo estereotipos de género y desigualdades culturales que obstaculizan una convivencia democrática e inclusiva.

La vida escolar como escenario de reproducción cultural y simbólica

La escuela no es simplemente un espacio de instrucción, sino más bien un dispositivo institucional mediante el cual se imponen y naturalizan las normas, valores y códigos culturales, al interiorizar y legitimar símbolos, normas y prácticas que favorecen a las clases dominantes. En palabras de Bourdieu y Passeron (1995) “la escuela contribuye a reproducir la estructura de las relaciones de clase reproduciendo la desigual repartición del capital cultural entre las clases” (p.241).

Asimismo, sostienen:

El contenido de los programas y los métodos de enseñanza responden a una doble exigencia: técnica y social, impuesta por el orden social y las clases dominantes [...]. Por tanto, el sistema educativo no puede desprenderse del arbitrario cultural, que no siempre es aplicado conscientemente por la institución escolar [...]. Es la cultura de los grupos dominantes la que, lógicamente, prevalece y penetra al resto de la sociedad (p. 23).

En suma, esto implica que la escuela, aun pareciendo neutral, legitima ciertos valores y formas de vida como si fueran las únicas correctas, contribuyendo a mantener y reproducir las desigualdades sociales y culturales. De este modo, se convierte en un espacio simbólico donde, de manera sutil, se perpetúan jerarquías y relaciones de poder.

Discriminación cultural y exclusión en el aula

La discriminación cultural encuentra en el aula uno de sus espacios más sutiles de ejecución, cuando formas de ser, saberes, lenguas o tradiciones de culturas diversas son invisibilizadas frente a una cultura escolar hegemónica, Torrez (2010) menciona que: “[...] la discriminación es un tema de la escuela. Un tema interno, pues, cuyas derivaciones y consecuencias cuestionan el sentido mismo de la institución escolar en dos de sus propósitos esenciales: “enseñar a aprender y enseñar a convivir” (p. 18).

En la escuela la discriminación se manifiesta a través de diferentes formas, varias de las cuales son tan cotidianas que llegan a verse como naturales e inmodificables. Piénsese por ejemplo en el hostigamiento de que son objeto las y los niños pertenecientes a minorías religiosas ante su negativa a participar en actos cívicos, que con frecuencia deriva en la aplicación de sanciones, descrédito y burla (p.24).

En este sentido, la discriminación cultural y la exclusión dentro del aula afectan la convivencia y el respeto entre los miembros de la comunidad escolar. Cuando se favorece una sola forma de cultura y se dejan de lado o se ignoran otras, la escuela, incluso sin darse cuenta, ayuda a mantener desigualdades. Para evitarlo, es necesario identificar y cambiar estas prácticas, de modo que el aula sea un espacio donde todas las culturas y formas de pensar sean reconocidas y valoradas,

permitiendo que el aprendizaje y la convivencia se desarrollen en un ambiente de respeto, igualdad y justicia para todos.

Incidencia psicosocial de la violencia simbólica en estudiantes

La violencia simbólica deja huellas profundas en el bienestar emocional, la autoestima y la trayectoria académica de quienes la sufren. Se manifiesta en microexpresiones pedagógicas, en la exclusión velada de identidades culturales y en la cotidianidad escolar, por ejemplo, a través de miradas, silbidos, burlas o silencios institucionales. Tales dinámicas invisibles se vuelven parte del tejido cotidiano y, con ello, inciden de forma directa en la psique del estudiante.

Según García (2023):

La violencia simbólica tiene consecuencias sumamente desfavorables para el desarrollo de las actividades cotidianas que se realizan en sociedad dado que afectan el modo de interpretar la realidad. A continuación, te mostramos las consecuencias más importantes:

- Mantenimiento de baja autoestima: a raíz de la discriminación que imparte la violencia simbólica, es frecuente que muchas personas vean afectada su personalidad y tengan sentimientos de inferioridad. En relación a esto, es posible que se produzcan grandes desvalorizaciones.
- Aparición de trastornos psicológicos: la perpetuación en el tiempo de la violencia simbólica puede conllevar a problemáticas de salud mental tales como estrés, ansiedad, depresión, entre otros. En este sentido, cada diagnóstico posee un nivel de complejidad específico y existe un riesgo para persona propia como para terceros.
- Exclusión social: hay grupos sociales que quedan excluidos de varias actividades sociales a raíz del alto contenido discriminatorio que posee la violencia simbólica. Las personas que padecen relaciones asimétricas de poder quedan por fuera de muchos ámbitos de integración social (p. 4-5).

Es así que, la incidencia psicosocial de la violencia simbólica en estudiantes trasciende el plano individual para instalarse como un problema estructural que compromete la salud emocional, el rendimiento académico y las posibilidades

de integración social. Al operar de manera encubierta y cotidiana, esta forma de violencia erosiona progresivamente la autoestima y consolida patrones de exclusión difíciles de revertir. Reconocerla y enfrentarla no solo implica transformar prácticas pedagógicas, sino también cuestionar las bases culturales que la sostienen. Solo así será posible avanzar hacia una comunidad educativa que garantice, en los hechos y no solo en el discurso, el respeto, la equidad y la dignidad de todas y todos sus integrantes.

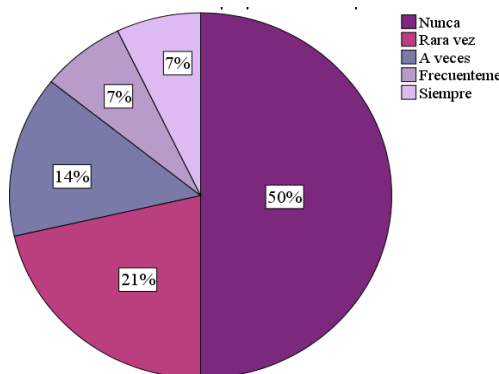
Resultados

La visión de los estudiantes sobre la discriminación y exclusión en el ambiente educativo

Los datos evidencian que la presencia de violencia simbólica en la Unidad Educativa es una realidad social que afecta al 50% de los estudiantes, quienes reportan sentirse excluidos por sus compañeros durante las actividades. Dicha exclusión obstaculiza directamente su participación y desempeño en el trabajo en equipo, limitando la oportunidad de demostrar sus cualidades y habilidades.

Gráfico 1

Percepción de los estudiantes acerca de la exclusión de actividades por ser “diferentes” por parte de sus compañeros



Nota. Elaboración propia con base en la encuesta aplicada en la gestión 2025.

Se puede evidenciar como el 50% de los estudiantes no se siente excluido en actividades por parte de sus compañeros, por otra parte, el otro 50% fragmentado en diferentes opiniones, aunque haya sido mínimamente han sentido exclusión en actividades, mayormente escolares por parte de sus compañeros. En correspondencia al gráfico presentado un estudiante de la unidad educativa menciona que:

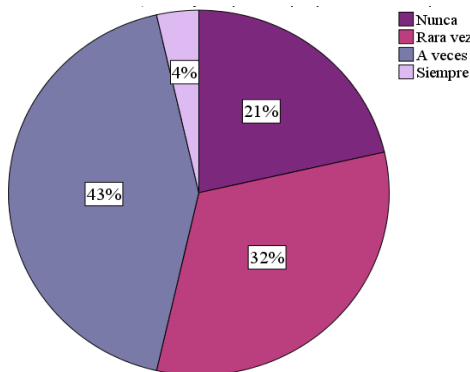
[...] cuando había una actividad así en tipo grupal, donde teníamos que seleccionar entre personas y así era por grupos, sentía yo que en la escuela tenían grupos para no estar separados, yo sentía que a ellos no les agradaba, o sea, me han mirado con su cara de que, ¿por qué tú estás aquí? O sea, que tú [...] o sea, no nos vas a ayudar, en vez de ayudar nos vas a perjudicar, pero no me lo han dicho, pero de esa manera que me estaban excluyendo, hasta no me han informado de nada y al final de cuentas me han terminado echando la culpa a mí. (E3, estudiante, 2025)

La cita del estudiante refleja una experiencia de exclusión y marginación en un entorno escolar, donde se sintió juzgado y rechazado por sus compañeros. Aunque el gráfico sugiere que el 50% de los estudiantes no se sienten excluidos, este testimonio nos recuerda que la exclusión puede ser sutil y no siempre evidente. La percepción de ser visto como alguien que “no va a ayudar” tiene un impacto significativo en la autoestima y la sensación de pertenencia de un estudiante.

Por otra parte se destaca la idea de que algunos estudiantes no consideran que están propagando actos de violencia simbólica dentro de la Unidad Educativa, esto porque desconocen sobre el significado del concepto, dicho actos se manifiestan cuando los estudiantes realizan comentarios despectivos acerca de la manera de vestir o el comportamiento de sus compañeros o bien cuando utilizan apodos hacia sus compañeros que desde sus perspectivas son de cariño pero en realidad afecta a la integridad de quien lo recibe.

Gráfico 2

Percepción de los estudiantes acerca de comentarios despectivos hacia su manera de vestir, hablar o comportarse por parte de sus compañeros



Nota. Elaboración propia con base en la encuesta aplicada en la gestión 2025

Los resultados muestran que un 43% de los estudiantes a veces perciben que reciben comentarios despectivos acerca de su manera de vestir, hablar o comportarse por parte de sus compañeros, mientras que el 32% señala que esto sucede rara vez, por otro lado, el 21% indica que nunca recibió comentarios despectivos hacia su manera de vestir, hablar o comportarse y un 4% indica que siempre ha escuchado comentarios despectivos hacia su manera de vestir, hablar o comportarse.

Estos datos evidencian que un porcentaje significativo de estudiantes ha experimentado comentarios negativos, lo que sugiere que la discriminación y el rechazo pueden ser problemas comunes en la Unidad Educativa, se debe considerar además que este tipo de conducta no se limita a un curso específico, sino que se manifiesta de manera más amplia en la Unidad Educativa, en interacciones con otros cursos.

[...] en el colegio hay algunas personas que no tienen la misma percepción, ya que, en mi curso, con mis compañeros ya llevamos seis años juntos, es como que ya nos conocemos, pero si esas costumbres, esas tradiciones que nosotros tenemos, las llevamos a otros cursos, siento que en otros cursos sí puede haber discriminación, porque no nos llegan a conocer bien. [...] con un grupo de mi curso que teníamos un ensayo, y hemos ido a defender a

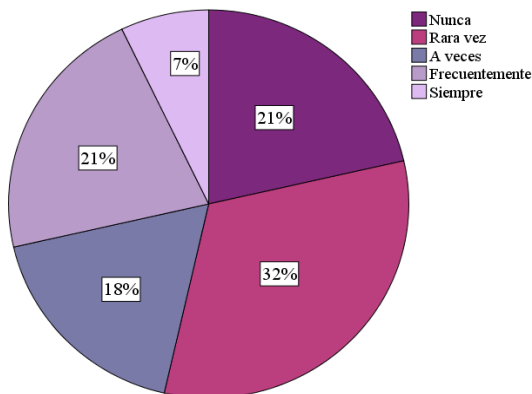
otro curso, y ese curso no nos veía con esa cara de aceptación, y era extraño porque estábamos haciendo un ensayo sobre la cultura, y como algunos de mis compañeros tienen esas costumbres, hemos ido a defender, y con la misma forma de vestir, nosotros hemos ido a cantar con aguayos, y hemos sentido el rechazo por parte de otros (E1, estudiante, 2025).

La falta de comprensión y aceptación de las diferencias culturales puede llevar a la exclusión y el rechazo. Como se evidenció en este testimonio apoyando a la idea de que la violencia simbólica cruza las barreras del aula y se extiende como una reproducción de conductas discriminatorias hacia aspectos que no se encuentran normalizados en el entorno de los demás estudiantes.

Es tanto el efecto negativo de la violencia simbólica en el desenvolvimiento de los estudiantes ya sea en actividades recreativas y académicas como actividades grupales y proyectos colaborativos en su curso y a nivel de la Unidad Educativa afectando tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional y social. Esta situación genera que muchos de los estudiantes sientan que no pertenecen a este espacio académico social, esto se ve reflejado en los siguientes resultados.

Gráfico 3

Percepción de los estudiantes acerca de su sentimiento de pertenencia a la Unidad Educativa



Nota. Elaboración propia con base en la encuesta aplicada en la gestión 2025.

Las respuestas obtenidas reflejan que 32% de los estudiantes encuestados rara vez sienten que pertenecen a la Unidad Educativa, mientras que un primer grupo de 21% de estudiantes sienten que nunca sintieron que pertenecen a la Unidad Educativa, en tanto el segundo grupo de 21% de estudiantes sienten frecuentemente que pertenecen Unidad Educativa, finalmente un 7% siente que pertenecen por completo a la Unidad Educativa.

En suma, los resultados de la investigación revelan que la violencia simbólica es una realidad presente en la Unidad Educativa, afectando la participación y el desempeño de los estudiantes en actividades grupales y proyectos colaborativos. La falta de comprensión y aceptación de las diferencias culturales puede llevar a la exclusión y el rechazo, lo que puede tener un impacto significativo en la autoestima y la sensación de pertenencia de los estudiantes.

Casos específicos de discriminación y exclusión en la Unidad Educativa

Para comprender la presencia y el efecto negativo de la violencia simbólica en la Unidad Educativa se recabaron diferentes testimonios personales sobre situaciones de discriminación y exclusión en el curso, cabe resaltar que se cambiaron datos personales para resguardar la identidad de los entrevistados.

Caso 1: Melody

La estudiante Melody, originaria de Uyuni y actualmente cursando la secundaria en una Unidad Educativa de Quillacollo, comparte experiencias marcadas por situaciones de violencia simbólica. Desde su incorporación al colegio en 2023, relata que al principio la convivencia fue cordial; sin embargo, con el paso de los meses surgieron otras actitudes por parte de sus compañeros. Un momento crítico fue la actividad de “confesiones” dentro del colegio, en las que se difundieron comentarios ofensivos hacia su persona, cuestionando su forma de ser y generando burlas en torno a su imagen en redes sociales. La estudiante reconoce que esto la afectó profundamente, llegando a considerar la idea de abandonar el colegio.

[...] en julio o agosto, como esas fechas, pues crearon confesiones, estaban hablando súper malas cosas de mí, que yo era una persona mala, que yo... Yo en mi Instagram, tengo Instagram, yo utilizo filtros, por así decirlo. No lo voy a negar, pero sí, utilizo filtros, pero a la gente que dice, ay no, es que ella es una persona en el Instagram y otra persona es en la vida real. Entonces eso es lo que más me molesta, porque no me conocen, no he estado yo con

ellos, no he convivido con ellos básicamente [...] Yo me he sentido mal, quería salirme del colegio, pero mi mamá me dijo que no les dé importancia, que no tomen en cuenta sus comentarios, pero yo soy muy atendente de sus comentarios [...] (2025).

Respecto a su identidad cultural y lingüística, Melody explica que, proveniente de una zona rural, y ha optado por modificar su forma natural de hablar para adaptarse al entorno urbano, pues teme que sus compañeros utilicen su acento o costumbres como motivo de burla. Ella misma reconoce que si hablara como lo hace en Uyuni, probablemente sería juzgada o ridiculizada. En este sentido, manifiesta que su cultura e identidad no siempre son aceptadas, lo que le genera sentimientos de vergüenza y autoexclusión.

Generalmente, mis costumbres, mi forma de hablar es muy, no lo utilizo tanto igual en el colegio. Yo utilizo otra forma de hablar con ellos en el colegio, porque de dónde vengo, yo vengo de *****, de por allá del campo. Entonces tienen una forma súper distinta. Igual allá, yo trato de no sacar mi voz normal de aquí, pero sí hablar un poco más como aquí. [...] el curso siempre va a buscar cualquier defecto o cualquier debilidad para humillarte o para hacerte sentir mal o para hacerte sentir menos (2025).

En cuanto a las actitudes de sus compañeros, identifica miradas de desagrado, exclusión en la formación de grupos y comentarios racistas que la hacen sentir marginada. Esto ha provocado que, en diversas ocasiones, prefiera no participar en clase por miedo a ser juzgada o ridiculizada, particularmente en exposiciones. Reconoce que la inseguridad frente a la oralidad pública le causa ansiedad, reforzada por las críticas que recibe.

Caso 2: Paul

Paul, estudiante de una Unidad Educativa de Quillacollo, ha permanecido en el mismo paralelo desde el primer año de secundaria, relata experiencias constantes de exclusión y discriminación. Explica que en actividades grupales sus compañeros lo miraban con desagrado, dándole a entender que no era bienvenido, y en varias ocasiones terminó siendo culpado de errores sin haber participado realmente.

Aunque afirma sentirse seguro con su forma de vestir, reconoce que al expresarse percibe rechazo, percibe constantemente el juicio de sus compañeros.:

“Cuando hablo delante de los profesores, todos me miran como diciendo: ‘¿por qué él está hablando?’, como si no tuviera derecho a opinar, esperando que me equivocara”. Esta situación lo llevó a retraerse y evitar participar frecuentemente en clases, exposiciones o actividades artísticas como cantar, pese a que es algo que le gusta, esto por miedo a ser juzgado o ridiculizado. Reconoce que en la primaria era participativo, pero que la secundaria lo volvió retraído, solitario y desconfiado debido a las burlas y críticas.

Hasta cuando quiero cantar todos se ríen de mí. No sé, la verdad, por qué tendrían que se ríen de mí por querer cantar. A mí me gusta cantar, pero del mismo modo yo ya no quisiera participar porque siento que si cometo un error todos me van a terminar viendo mal (2025).

Si bien considera que los docentes no son los principales generadores de discriminación, ha notado favoritismo hacia ciertos estudiantes y comentarios desmotivadores, como cuando un profesor cuestionó la posibilidad de que un compañero estudiara Medicina. Lo que más le preocupa es la discriminación por color de piel y rasgos físicos: apodos como “negro” o “negrito”, usados como supuestas bromas, generan dolor en varios de sus compañeros.

La visión de los profesores sobre la discriminación y exclusión en el ambiente educativo

Considerar la perspectiva del plantel docente en relación a la problemática de la discriminación y exclusión en unidades educativas es un aspecto crucial para entender la dinámica de la violencia simbólica en el contexto educativo. Los docentes, como figuras de autoridad y modelos a seguir, juegan un papel importante en la creación de un entorno inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes.

En la entrevista realizada a la profesora, en relación a la detección de situaciones de violencia simbólica como la exclusión o discriminación menciona que:

Prácticamente no, no hubo eso aquí, por lo menos en los colegios que he trabajado, no hemos tenido ese problema. Pero sí, algunos comentarios sí, ¿no? Cuando vienen a veces, alguna visita de una provincia, ¿no? Tratan de llevarse bien, pero son aquellas personas que las visitas que son de lejano lugar son las que se excluyen, ¿no? No aceptan o no ven que les van a tratar

bien, pero ellos aceptan como son, por lo menos eso he visto en el colegio. (E5, Profesora, 2025)

Esto refleja una inquietud constante, mientras que la profesora afirma no haber presenciado casos evidentes de discriminación en los colegios donde trabajó, reconoce la existencia de actitudes y comentarios que reproducen sutilmente prácticas de exclusión, sobre todo hacia estudiantes provenientes de contextos diferentes. Esto pone de relieve la dificultad de identificar la violencia simbólica en el aula, ya que muchas veces se naturaliza y se minimiza bajo la forma de “comentarios” o dinámicas de integración fallida. En este sentido, la perspectiva docente muestra que la exclusión no siempre se manifiesta de manera abierta o violenta, sino que puede estar encubierta en gestos y actitudes normalizadas que requieren una mirada crítica para ser visibilizadas.

Discusión

La violencia simbólica, como lo señala Bourdieu (1999), se instala en lo cotidiano de los espacios sociales a través de prácticas, discursos y representaciones que se naturalizan y dejan de ser cuestionadas. En el ámbito educativo, esta violencia adquiere un carácter particular, pues la escuela, además de ser un espacio de formación académica, es también un escenario de reproducción cultural y social. Los hallazgos de esta investigación confirman que en la Unidad Educativa de Quillacollo la violencia simbólica está presente en múltiples formas, desde comentarios aparentemente “inofensivos” hasta actitudes de exclusión que generan un impacto profundo en la vida de los estudiantes.

Uno de los aspectos más relevantes evidenciados en los resultados es la normalización de prácticas discriminatorias en el aula. El 43% de los estudiantes indicó haber recibido “a veces” comentarios despectivos hacia su manera de vestir, hablar o comportarse, mientras que un 32% señaló que esto ocurre “rara vez”. Si bien estas cifras podrían interpretarse como un nivel moderado de incidencia, los testimonios recogidos muestran que incluso un solo comentario negativo puede marcar la autoestima y la confianza de los estudiantes. En este sentido, la violencia simbólica no se mide únicamente por su frecuencia, sino por la intensidad con la que afecta la subjetividad y el sentido de pertenencia de quienes la experimentan.

Los testimonios de estudiantes como Melody y Paul permiten comprender con mayor profundidad la dimensión subjetiva de este problema. Melody, proveniente

de Uyuni, expresó cómo debió modificar su manera de hablar para evitar ser objeto de burlas y juicios, lo cual refleja un proceso de autoexclusión que vulnera su identidad cultural. Esta situación confirma lo que Torres (2010) menciona respecto a la discriminación como un “tema interno de la escuela”, que atenta contra la posibilidad de enseñar a convivir y valorar la diversidad. Por su parte, Paul manifestó que en la secundaria dejó de participar en actividades artísticas o exposiciones debido al temor constante a la burla. Este testimonio muestra cómo la violencia simbólica actúa de manera progresiva, erosionando la confianza y promoviendo conductas de retraimiento, lo que coincide con lo planteado por García (2023) sobre el vínculo entre violencia simbólica y problemas como baja autoestima, ansiedad o depresión.

Los resultados también evidencian que la violencia simbólica no siempre proviene de los docentes, pero sí puede ser reforzada por ellos mediante comentarios de desvalorización o actitudes de favoritismo. La percepción de que ciertos estudiantes reciben mayor apoyo o reconocimiento refuerza las jerarquías y exclusiones en el aula. Esto conecta con la teoría de Bourdieu y Passeron (1995), quienes señalan que la escuela, en apariencia neutral, legitima ciertos capitales culturales en detrimento de otros. En la Unidad Educativa en la que se realizó el estudio, aunque los docentes entrevistados minimizan la presencia de discriminación abierta, se observa que sus discursos revelan una comprensión limitada del problema, pues tienden a reducirlo a casos aislados y no a una estructura sistemática de desigualdad.

Asimismo, la investigación mostró que un porcentaje considerable de estudiantes (32%) rara vez siente pertenencia a la Unidad Educativa, mientras que un 21% señaló que nunca se sintió parte de la comunidad escolar. Este hallazgo es significativo, ya que la pertenencia constituye un pilar fundamental para el desarrollo académico y emocional. La falta de arraigo genera no solo desmotivación, sino también un sentimiento de alienación que puede derivar en bajo rendimiento o incluso en abandono escolar. Aquí se observa cómo la violencia simbólica trasciende lo individual y se convierte en un problema colectivo que afecta la cohesión social del espacio educativo.

Los apodos, burlas y miradas de desaprobación crean etiquetas sociales que los estudiantes terminan interiorizando. Este fenómeno coincide con lo señalado por la Ley 348 (2013), al definir la violencia simbólica como transmisora de mensajes y valores que naturalizan la subordinación. Aunque la norma enfatiza la protección de mujeres, su aplicación en contextos escolares debería ampliarse a la protección de todo el estudiantado frente a formas de discriminación cultural, social o étnica.

Se debe reflexionar sobre el rol de la cultura escolar en la reproducción de estas dinámicas. La predominancia de ciertos códigos culturales invisibiliza saberes, lenguas y tradiciones que no se ajustan a la norma escolar dominante. El ejemplo del ensayo cultural presentado por estudiantes en otro curso, que fue recibido con rechazo, muestra que la diversidad no siempre es valorada, sino que, al contrario, puede convertirse en motivo de exclusión. Esto coincide con lo planteado por Pasalagua y Durán (2023), quienes advierten que la escuela reproduce asimetrías de poder basadas en divisiones sociales y de género. Asimismo, los roles de género están muy marcados especialmente cuando una persona gusta de hacer cosas o tener pasatiempos que no encajan en lo que dictan estereotipos de género de algunos estudiantes, esto se ve reflejado en el gusto por el canto de Paul, quien también es apasionado por la literatura romántica, lo cual es raro para el resto de sus compañeros.

En este contexto, es necesario reconocer que la violencia simbólica no es un fenómeno marginal, sino estructural. Su presencia en la Unidad Educativa de Quillacollo refleja una problemática más amplia del sistema educativo boliviano, en el cual las políticas de inclusión cultural aún enfrentan resistencias prácticas y simbólicas. La educación, en lugar de ser un espacio que celebre la diversidad, puede convertirse en un escenario donde se homogeniza y se jerarquiza a los sujetos.

Ahora bien, frente a este panorama, la investigación permite visibilizar la violencia simbólica como problema pedagógico y no únicamente como conducta aislada. Esto implica que docentes y estudiantes inicialmente tengan conocimientos sobre los conceptos de violencia simbólica, discriminación y exclusión. Posteriormente que reconozcan que los comentarios, gestos o actitudes de exclusión tienen efectos profundos en la vida escolar pero también personal. La capacitación docente en interculturalidad, el uso de recursos pedagógicos que incluyan diversas realidades culturales y la implementación de espacios de diálogo reflexivo son pasos fundamentales hacia una educación más inclusiva.

Conclusiones

La violencia simbólica es una realidad latente en la Unidad Educativa de Quillacollo, pero no es un hecho aislado, sino un fenómeno que afecta de manera sistemática las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. Sus efectos van desde la baja autoestima y el retraimiento hasta la pérdida del sentido de pertenencia y la afectación del rendimiento académico.

Los resultados muestran que los estudiantes identifican con mayor claridad estas formas de exclusión, mientras que los docentes, aunque reconocen ciertos comentarios o actitudes, tienden a minimizar su impacto, lo que refleja la naturalización de la violencia simbólica en el contexto escolar. Esta brecha de percepciones es preocupante, pues dificulta la construcción de estrategias efectivas para enfrentar la problemática.

Más allá de la estadística, la voz de los propios estudiantes permite comprender la profundidad de este problema, que no se resuelve con negar su existencia, sino con acciones pedagógicas e institucionales concretas. Solo al reconocer la violencia simbólica como una forma de dominación silenciosa, pero poderosa, será posible avanzar hacia una educación que no solo enseñe contenidos, sino que forme sujetos libres, críticos e iguales en dignidad.

Por tal razón, la violencia simbólica no solo afecta a nivel individual, sino que reproduce estructuras de desigualdad y discriminación cultural más amplias. Por ello, se requiere de un compromiso institucional para promover una educación inclusiva y respetuosa, donde se valoren y se celebren las diferencias culturales y se fomente la empatía y la comprensión entre los estudiantes. Solo así se puede crear un entorno donde todos se sientan valorados y respetados.

Finalmente, se puede considerar el presente artículo de investigación como un preámbulo que abre las puertas a futuras investigaciones más específicas y profundas que se puedan desarrollar acerca de la violencia simbólica en unidades educativas. Al explorar en detalle las dinámicas y manifestaciones de este fenómeno, esta investigación ofrece una visión integral de la realidad que enfrentan los estudiantes en cuanto a los efectos negativos de la violencia simbólica dentro y fuera del aula.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondui-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1995). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

- Condori, D. (2024). Ley 348 protege a hombres y mujeres contra la violencia. Cámara de Diputados 2024–2025. <https://diputados.gob.bo/noticias/ley-348-protege-a-hombres-y-mujeres-contra-la-violencia/>
- García, A. (2023). *Violencia simbólica: qué es, ejemplos y consecuencias*. Diario Digital Femenino. <https://diariofemenino.com.ar/df/violencia-simbolica-que-es-y-consecuencias/>
- Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia. Ley N° 348 (2013). <https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/1-ley-348-2016.pdf>
- Pasalagua Martínez, S. I., & Durán González, R. E. (2023). Violencia simbólica en cuestión de género en escenarios escolares. *Revisión de la literatura. Conrado*, 19(90), 394-399. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v19n90/1990-8644-rc-19-90-394.pdf>
- Torres, J. A. (2010). Discriminación y exclusión en el aula. *Artículos Ethos Educativo* 47. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/47/47-17.pdf>

Discriminación cultural y su incidencia en el proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación en la FHyCE

Zeyla Torrez Mujica¹

Recibido: 18 de agosto de 2025. Aprobado: 10 de noviembre de 2025.

Resumen

El presente estudio busca reflexionar sobre cómo la discriminación cultural se manifiesta en la FHyCE de la carrera de Ciencias de la Educación y cómo esta incide en su proceso de formación profesional académica. Se parte del reconocimiento de que saberes, lenguas e identidades culturales son frecuentemente excluidos en los espacios académicos, tanto en prácticas pedagógicas como en interacciones cotidianas. El estudio adopta un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, para el cual se realizaron entrevistas semiestructuradas a 5 estudiantes que habían vivido o percibido experiencias relacionadas con la discriminación cultural dentro de la carrera. El análisis se realizó mediante codificación temática, identificando categorías vinculadas a manifestaciones discriminatorias, percepciones individuales e incidencias formativas. Los resultados mostraron que la discriminación se manifiesta en burlas hacia el lenguaje, color de piel, vestimenta y origen social, generando inseguridad, baja autoestima y limitación en la participación académica. Asimismo, se identificó la reproducción de actitudes clasistas que favorecen a ciertos grupos, aunque también se reconocieron experiencias de respeto e inclusión en ciertos espacios. En este sentido, se determina que la discriminación cultural es una barrera para la formación profesional, ya que restringe el desarrollo de competencias comunicativas, críticas e interculturales. Es importante impulsar una educación abierta a la diversidad cultural, capaz de mejorar las prácticas educativas y contribuir a una experiencia académica más equitativa y significativa para los estudiantes.

Palabras clave: diversidad cultural, discriminación lingüística, racismo, clasismo, interculturalidad universitaria

1 Estudiante de 7mo. semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS y miembro titular de la SOCCED.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8585-2706>

Correo: zheylatorrez9@gmail.com

Introducción

La discriminación cultural en el ámbito universitario constituye una problemática persistente y preocupante, especialmente cuando afecta a estudiantes en proceso de formación profesional. La Carrera de Ciencias de la Educación, al ser un contexto diverso, reúne a estudiantes de distintos orígenes sociales, lingüísticos y culturales, tanto de áreas urbanas como rurales. Si bien esta diversidad enriquece el ámbito académico, también puede generar tensiones que se traducen en prácticas de exclusión, burlas y actitudes discriminatorias, manifestadas en comentarios sobre el lenguaje, el color de piel, la vestimenta o el origen social.

El propósito de esta investigación es describir cómo se manifiesta la discriminación cultural en la Carrera de Ciencias de la Educación de la FH y CE, cómo es percibida por los estudiantes y de qué manera incide en su proceso de formación profesional. El problema central se plantea en la siguiente pregunta: ¿De qué manera la discriminación cultural influye en la formación profesional de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación en la FH y CE?

Para responder a esta interrogante se plantea identificar las manifestaciones de discriminación cultural presentes en el entorno académico de la FH y CE, analizar cómo la discriminación cultural afecta la motivación, el rendimiento académico y la participación de los estudiantes en actividades formativas y, por último, examinar las percepciones de los estudiantes sobre el impacto de la discriminación cultural en su desarrollo profesional y personal.

El artículo consta de tres acápites, el primer apartado explica el procedimiento metodológico utilizado para el estudio, explicando las técnicas empleadas para la recopilación y el análisis de información. Se encuentra el marco conceptual presentando las principales teorías que sustentan la investigación, en el segundo apartado se presentan y discuten los resultados de las entrevistas. Finalmente, se presenta las conclusiones, resumiendo los hallazgos más relevantes y destacando la importancia de avanzar hacia una educación más inclusiva y crítica con la diversidad cultural.

Este estudio contribuye al campo de la educación al visibilizar cómo la discriminación cultural influye en la formación profesional de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación en la FH y CE. Al identificar las barreras y desafíos que enfrentan los estudiantes en su desarrollo académico y profesional, se

proporciona información valiosa para diseñar estrategias educativas más inclusivas y sensibles a la diversidad cultural. Asimismo, los hallazgos pueden servir como base para futuras investigaciones y políticas institucionales orientadas a fomentar un ambiente educativo más equitativo, respetuoso y crítico con las diferencias culturales.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

El presente estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, debido a que este tipo de metodología permite comprender en profundidad las experiencias subjetivas de los estudiantes en relación con la discriminación cultural dentro de la Carrera de Ciencias de la Educación. Este tipo de investigación es idónea para analizar fenómenos sociales que no pueden reducirse únicamente a datos numéricos, pues busca rescatar las percepciones, sentimientos y significados atribuidos por los participantes (Sampieri, 2014). En ese sentido, la metodología cualitativa resulta la más adecuada para indagar en la incidencia de la discriminación cultural en la formación académica y profesional, ya que reconoce la complejidad de las relaciones humanas y educativas. En cuanto al diseño de investigación, se adoptó un enfoque fenomenológico, debido a que este se centra en explorar cómo las personas experimentan y dan sentido a un fenómeno particular, en este caso, la discriminación cultural.

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación (FHyCE). Se trabajó con una muestra intencional de 5 estudiantes que habían vivido y percibido experiencias de discriminación cultural en la carrera. Esta selección se justifica porque el interés principal no es la generalización de los resultados, sino la comprensión profunda de las percepciones y experiencias particulares de los estudiantes.

Para la recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas, realizadas el 3 y 5 de junio de 2025. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

El proceso de análisis de datos se realizó a través de la codificación temática, que consistió en la identificación de categorías y subcategorías relacionadas con las experiencias narradas por los estudiantes. Inicialmente se realizó una lectura general

de las entrevistas, posteriormente se clasificaron las respuestas en temas centrales como: “formas de discriminación”, “percepciones individuales” y “consecuencias en la formación profesional”. Este procedimiento permitió construir un marco interpretativo sólido que refleja la realidad vivida por los estudiantes.

Finalmente, se adoptaron criterios de rigor científico propios de la investigación cualitativa, tales como la credibilidad, transferibilidad y dependencia Guba (1985, p. 301). Para garantizar la credibilidad se validaron las entrevistas mediante la retroalimentación con algunos estudiantes participantes; la transferibilidad se buscó proporcionando descripciones detalladas del contexto y las experiencias; la dependencia se aseguró mediante un registro sistemático del proceso de investigación; y la conformabilidad se garantizó evitando la influencia de prejuicios personales del investigador en el análisis de los datos.

Marco conceptual

El marco conceptual constituye el fundamento teórico que permite comprender y explicar la problemática de la discriminación cultural y su incidencia en la formación profesional de los estudiantes. A continuación, se desarrollan los principales conceptos que orientan el presente artículo.

Discriminación cultural

La discriminación cultural se entiende como toda práctica o actitud que menosprecia, excluye o desvaloriza las costumbres, lenguas, saberes y expresiones culturales de determinados grupos sociales. Según la UNESCO (2017) “la discriminación cultural se manifiesta cuando la diversidad cultural no es reconocida ni respetada en los espacios sociales y educativos, lo que genera desigualdad de oportunidades y limita la participación plena de las personas” (p. 42).

En el ámbito universitario, este fenómeno puede evidenciarse en la invisibilización de ciertos contenidos culturales en los planes de estudio, en la falta de reconocimiento a los saberes ancestrales o en las actitudes de docentes y compañeros que refuerzan estereotipos culturales. La discriminación cultural es una variable amplia y general que abarca varias categorías. En este estudio se identificaron principalmente dos formas:

- **Discriminación lingüística:** Es la exclusión, menosprecio o desvalorización de las personas por el uso de su lengua originaria o materna. Este tipo

de discriminación puede manifestarse cuando se prioriza únicamente la lengua dominante en los espacios educativos, limitando la participación de estudiantes que utilizan otras lenguas y desincentivando el mantenimiento de su patrimonio lingüístico.

- **Discriminación por rasgos étnicos y raciales:** Consiste en el trato desigual, estereotipado o excluyente hacia individuos o grupos debido a sus características físicas, origen étnico o identidad racial. En el contexto universitario, puede observarse en actitudes de docentes o compañeros que reproducen prejuicios raciales o en la falta de representación de determinados grupos en contenidos académicos y actividades formativas.

Cultura

La cultura es un elemento central en este análisis porque constituye el conjunto de significados, valores, símbolos y prácticas compartidas que otorgan identidad a un grupo social. Según Geertz (2003) “la cultura es un entramado de significados a través del cual los seres humanos interpretan el mundo y construyen su realidad social” (p. 20). En el contexto de la formación universitaria, reconocer la cultura implica valorar la diversidad de perspectivas y conocimientos que los estudiantes aportan desde sus propios orígenes culturales. Desconocer minimizar esta riqueza cultural significa reproducir un modelo educativo homogéneo y excluyente.

Formación profesional

La formación profesional de los estudiantes de Ciencias de la Educación abarca no solo la adquisición de competencias académicas y pedagógicas, sino también la construcción de una identidad profesional que se nutre de valores, actitudes y concepciones sobre la diversidad social. Freire (2005) señala que “la educación debe orientarse a la liberación y al reconocimiento del otro como sujeto de derechos” (p. 72). En este sentido, la discriminación cultural representa un obstáculo en la formación, ya que limita la posibilidad de que los futuros profesionales asuman una perspectiva intercultural y crítica que les permita desenvolverse en contextos educativos diversos.

Percepción

La percepción es otro concepto clave, entendida como la manera en que las personas interpretan sus experiencias y les atribuyen un significado. Schutz (1973), sostiene que “las percepciones subjetivas son esenciales para comprender la acción social, ya que revelan cómo los individuos construyen su propia realidad” (p. 15). En este estudio, analizar la percepción de los estudiantes permite acceder a sus vivencias respecto a la discriminación cultural y comprender cómo estas experiencias inciden en su motivación, en su sentido de pertenencia a la carrera y en su desempeño académico.

Entonces la discriminación cultural no solo constituye un problema de exclusión social, sino que también tiene repercusiones directas en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de Ciencias de la Educación. Por tanto, reconocer la diversidad cultural como un elemento enriquecedor resulta fundamental para promover una formación profesional inclusiva, crítica y comprometida con los principios de equidad y justicia social.

Resultados

En este punto se presentan la descripción y el análisis de los datos hallados a partir de las entrevistas en la cual se describen las experiencias y percepciones de los estudiantes y cómo estas inciden en su formación profesional.

Tipología y manifestaciones de discriminación cultural en el contexto académico

Existen diferentes formas o manifestaciones de discriminación cultural en nuestra sociedad y en la Carrera de Ciencias de la Educación no está exenta de este fenómeno. Estas expresiones discriminatorias influyen de manera directa en la formación profesional y en la construcción de la identidad académica de los estudiantes.

Discriminación lingüística

Una de las manifestaciones más frecuentes señaladas por los estudiantes es la discriminación lingüística, que se dirige a la forma de hablar de los compañeros, especialmente de aquellos con orígenes rurales o de distintas regiones:

La discriminación en cuanto al lenguaje diría yo, porque se burlan de la manera de hablar de algunas personas, obviamente la U es grande y hay todo tipo de gente como del campo por ejemplo que son quienes no pueden expresarse bien y ya es un motivo de burla para los mismos estudiantes [...] y es lamentable porque no hay compañerismo, obviamente no todos, pero si hay gente así” (Estudiante 1, 2025).

La discriminación lingüística persiste en el entorno universitario, lo que afecta principalmente a estudiantes de contextos rurales o con formas de hablar distintas al estándar dominante. Las burlas hacia su manera de expresarse reflejan prejuicios culturales y jerarquías lingüísticas que debilitan el compañerismo y reproducen desigualdades simbólicas.

Los estudiantes manifiestan que la burla hacia la manera de hablar de algunos compañeros es un indicio de discriminación lingüística, la cual “se produce cuando una persona recibe un trato diferente por su lengua materna u otras características de sus conocimientos lingüísticos” (Legal Aid at Work, (2019, párr. 4). Este tipo de discriminación constituye una barrera formativa, pues genera sentimientos de vergüenza e inseguridad. Un ejemplo claro de su impacto se observa en el siguiente relato:

En el aula más que todo, cuando es el momento de participar y dar alguna opinión o argumentar el tema. Por ejemplo, yo conocí a un amigo que prefería callar lo que pensaba o su opinión por el simple hecho de evitar comentarios, burlas o risas de nuestros compañeros, él era del chapare y hablaba medio raro (Estudiante 2, 2025).

Este testimonio evidencia cómo la discriminación lingüística afecta la participación activa y el desarrollo de competencias comunicativas, elementos fundamentales en la formación profesional del estudiante.

Discriminación por rasgos étnicos y raciales

Otra forma de exclusión identificada por los participantes se basa en el origen étnico y el color de piel. Los estudiantes mencionan la existencia de jerarquías implícitas en la carrera: “[...] podemos decir por el color de piel tal vez, no sé por qué, pero hay gente que hace menos a los morenitos [...] o sea los minimizan o no los toman en cuenta” (Estudiante 2, 2025). Esta percepción evidencia la persistencia

de estereotipos raciales que se manifiestan en actitudes de menosprecio y exclusión. Según García (2025):

El racismo es la exclusión de una persona o un grupo de personas por tener cualidades o características distintas en cuanto a la etnia a la que pertenece o algo tan simple como su color de piel, sus tradiciones o lugar de nacimiento (p. 48).

Este tipo de discriminación impacta directamente en el sentido de pertenencia y en la autoestima académica de los estudiantes, afectando su participación en las actividades de aprendizaje y su integración grupal. Una de las consecuencias es la normalización de estas conductas, como lo relata un entrevistado: “yo soy negro, ya me acostumbré que me llamen así, supongo que lo hacen en son de broma, no sé, pero normal para mí, no pasa nada” (Estudiante 3, 2025). Esta normalización, aunque pueda parecer una estrategia de adaptación, encubre formas de violencia simbólica que perpetúan la desigualdad cultural y social dentro del espacio universitario.

No obstante, las experiencias no son uniformes. Dos estudiantes presentan una percepción favorable del ambiente académico: “yo no veo que haya discriminación, o por lo menos a mí me ha tocado convivir con gente de buenos valores que sabe respetar, tanto en amistades [...] como al momento de realizar trabajos académicos” (Estudiante 5, 2025), otro dice:

Yo diría que no, no existe la discriminación en nuestra carrera, ni en la facultad porque se supone que es humanidades y su nombre lo dice, somos más humanitarios en ese sentido y reconocemos que Bolivia tiene diferentes culturas, entonces yo no vi o escuche que alguien sea discriminatorio amenos no aquí, pero si en otras carreras y de paso de los mismos docentes (Estudiante 2, 2025).

Estos testimonios reflejan que la convivencia universitaria no es homogénea, mientras algunos estudiantes experimentan prácticas discriminatorias, otros perciben un clima de respeto y colaboración. Ello pone de relieve la existencia de entornos diversos dentro de la misma carrera.

Precisamente esta tensión entre la inclusión y la exclusión desafía el rol de la universidad como espacio de formación superior, el cual constituye un entorno intelectual y personal en el que convergen ideas, trayectorias y orígenes culturales.

Esta diversidad debería considerarse una fuente de enriquecimiento académico y humano, favoreciendo el diálogo intercultural y el aprendizaje mutuo (UNESCO, 2025, p. 12).

Sin embargo, la coexistencia de distintas identidades también puede generar tensiones y actitudes de exclusión que revelan la persistencia de la discriminación cultural en los espacios educativos. Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer políticas institucionales orientadas a la inclusión, la empatía y el respeto a la diversidad en la formación profesional docente.

Incidencia de la discriminación cultural en la formación profesional

Los datos obtenidos reflejan que la discriminación en los contextos educativos incide en el proceso de formación académica, debido a que tiene un impacto en lo emocional y social de los estudiantes, debilitando su autoestima y limitando su participación en el aula, como lo expresa un estudiante:

Yo creo que sí, si afecta mucho la discriminación cultural en nuestro proceso formativo porque nos limitan a participar, por el simple hecho de burla ya a uno le causa miedo e inseguridad y preferimos callarnos y guardarnos lo que sabemos (Estudiante 1, 2025).

Esta situación se agrava cuando las actitudes excluyentes provienen no solo de los compañeros, sino también de los docentes. Se identificó que algunas prácticas pedagógicas reproducen el clasismo, generando desigualdades en el aula:

Hay algunos docentes que si tienen preferencia por ciertos estudiantes y dejan de lado a otros como los que vienen de áreas rurales y eso se ve en las clases, obviamente no todos, pero si hay docentes clasistas por así decirlo que no los toman en cuenta y obviamente eso afecta en su proceso de formación porque no están haciendo validar sus ideas y opiniones, [...] más que todo en semestres superiores (Estudiante 2, 2025)

Este testimonio refleja cómo algunas actitudes docentes generan desigualdad y limitan la participación de ciertos estudiantes. Según la Real Academia Española - RAE (2014) el clasismo se define como la “actitud o tendencia de quien defiende las diferencias de clase y la discriminación” (p. 123). Este fenómeno puede desfavorecer la participación activa de quienes no son favorecidos, creando barreras en su formación profesional.

El problema se profundiza debido a la normalización de estas conductas en el entorno universitario. Un estudiante señala:

Diría más bien que es inevitable sentirse mal por la sociedad en la que vivimos. Yo más bien veo que se ha normalizado “burlarse” entre comillas de las personas por el tipo de lenguaje, la vestimenta que tienen y hasta el color de piel; además, no solo es en nuestra carrera, sino en toda la universidad, hasta los mismos docentes lo han normalizado, algunos claro (Estudiante 5, 2025).

Esto evidencia la persistencia de estereotipos culturales y raciales, los cuales se reproducen tanto entre estudiantes como en algunos docentes, afectando el clima educativo de manera transversal. Así, la discriminación cultural se configura como un obstáculo que condiciona el desarrollo académico integral del estudiante. En este sentido, la burla puede considerarse una forma de violencia simbólica que genera consecuencias emocionales negativas, limitando la expresión y participación de los estudiantes.

Sin embargo, frente a esta realidad, existen estudiantes que adoptan una postura diferente: “depende de cada uno, yo creo que cada quien recibe y desecha lo que le conviene digamos, por lo tanto, pienso que no influye en mi proceso de formación académica o profesional si yo no lo permito” (Estudiante 3, 2025). Desde esta perspectiva, se evidencia que algunos estudiantes asumen responsabilidad personal frente a los contextos estructurales de exclusión, minimizando el impacto de los comentarios o burlas en su desarrollo académico.

Este enfoque revela que, dentro de la Carrera de Ciencias de la Educación, se procura un trato inclusivo que reconoce la diversidad cultural, contrastando con otras áreas donde la discriminación puede estar más presente. Por lo tanto, aunque persisten prácticas discriminatorias en el entorno universitario, el marco institucional y la cultura de la carrera pueden mitigar su impacto, favoreciendo un proceso de formación más equitativo.

Discusión

Los resultados obtenidos muestran que, aunque algunos estudiantes perciben la existencia de prácticas de discriminación cultural en la universidad, otros no las identifican. Que algunos estudiantes no perciban la discriminación no significa que

esta no ocurra. Al contrario, esto sugiere que muchas veces se manifiesta de formas sutiles o que se han normalizado. Esto coincide directamente con los hallazgos de González (2019) quien destaca que la percepción de la discriminación varía según la sensibilidad cultural del observador y el contexto académico, lo que explica por qué algunos estudiantes no reconocen estas prácticas. Además, tal como señalan Martínez y López (2020) en su estudio sobre Facultades de Educación, aunque se promueva el respeto, persisten actitudes discriminatorias sutiles que pueden pasar desapercibidas, esto se observa cuando un estudiante afirma: “ya me acostumbré”, no demuestra que no haya racismo, sino que se ha normalizado, volviéndose invisible para muchos.

Esta discriminación tiene consecuencias claras en la formación profesional, el estudiante que prefería callar para evitar burlas, muestra cómo la exclusión se convierte en un obstáculo para aprender, limitando la participación y el desarrollo de ideas. Este problema se agrava cuando los docentes reproducen estas conductas, yendo en contra del papel de la universidad. Investigaciones en contextos similares, como la de Pérez (2021) en universidades latinoamericanas, confirman que la discriminación lingüística y por rasgos étnicos sigue siendo un desafío persistente, incluso en carreras con un enfoque humanístico. Por otro lado, la idea de algunos estudiantes de que la discriminación “no influye si yo no lo permito” muestra otro aspecto, aunque es una estrategia personal para sobrellevar la situación, ignora el factor estructural que Pérez (2021) menciona que el marco institucional puede mitigar, pero no eliminar por completo, los efectos de estas prácticas. la institución, tal como lo sugieren las políticas de inclusión que promueve la UNESCO (2025).

En ese entendido, la discusión permite comprender que, aunque el entorno académico de la FHyCE fomenta y promueve valores inclusivos, persisten la discriminación a través de actitudes normalizadas que afectan el aprendizaje, y que requieren atención continua. La comparación con investigaciones anteriores refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y políticas institucionales que promuevan una formación profesional equitativa y sensible a la diversidad cultural, tanto para estudiantes como para docentes.

Conclusiones

A partir del análisis realizado sobre la incidencia de la discriminación cultural en el proceso de formación de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación, se concluye que esta problemática persiste en el entorno académico. A pesar de que la carrera promueve un discurso de inclusión y diversidad, los

estudiantes perciben y experimentan diversas formas de discriminación. Entre ellas se identifican la burla respecto a la manera de hablar, el trato diferencial basado en el color de piel, el origen social e incluso la vestimenta. Estas prácticas, aunque frecuentemente minimizadas como “bromas”, constituyen expresiones de racismo y clasismo que afectan negativamente la formación profesional de los estudiantes.

La percepción estudiantil evidencia que la discriminación cultural genera miedo e inseguridad, limitando la participación activa en clases y otras actividades académicas. Consecuentemente, se ve afectada la autoestima y la confianza de los estudiantes, lo que repercute en su capacidad de desarrollar habilidades esenciales para futuros educadores, tales como comunicación, argumentación y pensamiento crítico. Aunque no todos los estudiantes experimentan estas situaciones de manera directa, es evidente que estas prácticas representan un obstáculo para la equidad educativa y la construcción de un ambiente inclusivo.

Asimismo, la investigación demuestra que ciertos actos discriminatorios provienen también de algunos docentes, quienes muestran preferencia por estudiantes con determinados criterios socioeconómicos. Estas actitudes clasistas desfavorecen a quienes no cumplen con esos criterios, reproduciendo desigualdades y limitando la participación y el reconocimiento de las ideas de todos los estudiantes.

Por consiguiente, se puede afirmar que la formación en la Carrera de Ciencias de la Educación debe trascender los contenidos académicos y convertirse en un proceso crítico e intercultural, capaz de valorar la diversidad como un recurso enriquecedor y no como motivo de exclusión. De esta manera, se fortalecerá la equidad, la inclusión y la calidad formativa de los futuros profesionales de la educación.

Es importante señalar que el presente estudio constituye una aproximación a la problemática analizada. La investigación se centró en una muestra específica de estudiantes, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a toda la población universitaria. Sin embargo, los resultados obtenidos aportan elementos para comprender la incidencia de la discriminación cultural en el ámbito formativo. En este sentido, se considera necesario continuar investigando en esta línea, profundizando en las causas, manifestaciones y consecuencias de la discriminación cultural, así como en las estrategias pedagógicas e institucionales que permitan consolidar una educación superior intercultural, equitativa e inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI.
- García, M. (2025). *Racismo y educación: Un análisis crítico en contextos latinoamericanos*. Editorial Académica.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- González, P. (2019). *Percepción de la discriminación en estudiantes universitarios: Influencia del contexto académico*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 65-80.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Legal Aid at Work. (2019). *Understanding linguistic discrimination in the workplace*. <https://www.legalaidatwork.org>
- Martínez, J., & López, A. (2020). *Inclusión y diversidad en la educación superior: Perspectivas críticas*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 34-56.
- Pérez, L. (2021). *Discriminación lingüística y étnica en universidades latinoamericanas*. *Revista de Estudios Sociales*, 19(3), 50-68.
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Espasa.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Schutz, A. (1973). *El problema de la realidad social*. Amorrotu Editores.
- UNESCO. (2017). *Informe sobre la diversidad cultural y la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2025). *La universidad y la interculturalidad: Buenas prácticas en contextos multiculturales*. París: UNESCO.

Estrategias de resistencia ante la violencia cultural: Análisis de las experiencias de estudiantes rurales en la Carrera de Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario de la UMSS

Jose Luis Espinoza Ala¹

Recibido: 18 de agosto de 2025. Aprobado: 24 de noviembre de 2025.

Resumen

Este artículo analiza cómo los estudiantes provenientes del ámbito rural experimentan violencia cultural dentro la carrera de Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). A través de entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes rurales, se identificaron diversas formas de discriminación simbólica, especialmente relacionadas con el idioma quechua, la forma de vestir y los saberes comunitarios. Estas expresiones de violencia no siempre son directas, pero afectan la autoestima, participación y permanencia de los estudiantes en el entorno universitario. Los resultados muestran que los estudiantes frente a estas situaciones, no se quedan en silencio, implementan estrategias de resistencia cotidianas que les permiten continuar sus estudios sin renunciar a su identidad cultural. Estas estrategias incluyen el uso del idioma quechua entre compañeros, la creación de redes de apoyo, la participación en talleres de revitalización lingüística, el estudio autónomo y el apoyo familiar como motor de motivación. Este estudio invita a reflexionar sobre la necesidad de transformar las universidades en espacios más justos, donde las culturas rurales no sean vistas como un obstáculo, sino como un aporte valioso para el conocimiento. Se propone avanzar hacia una interculturalidad crítica que reconozca y valore realmente los saberes diversos, contribuyendo a una educación superior más inclusiva y descolonizadora.

Palabras clave: identidad cultural, resistencia simbólica, exclusión cultural, estrategias, violencia cultural, interculturalidad crítica

1 Estudiante de 9no. semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2476-3174>
Correo: 2021803145@est.umss.edu

Introducción

Muchos estudiantes que provienen del ámbito rural enfrentan diversas dificultades al ingresar a la universidad. Estas dificultades no se limitan al aprendizaje académico, sino que también están relacionadas con la manera en que sus costumbres, formas de hablar, vestir y pensar son percibidas por los demás. En muchos casos, estas expresiones culturales no son reconocidas ni valoradas e incluso pueden ser rechazadas. De esta forma, el espacio universitario se convierte en un lugar donde los estudiantes rurales no solo deben estudiar, sino también defender su identidad frente a comentarios, actitudes y prácticas que minimizan o niegan su cultura.

Estas experiencias pueden entenderse como manifestaciones de violencia cultural. Aunque no siempre se presentan de manera directa o evidente, se expresan a través de pequeños gestos, palabras o decisiones que excluyen o desvalorizan a quienes vienen del campo o de comunidades originarias. En la carrera de Técnico Universitario Superior en Educación Parvulario, UMSS, también se registran este tipo de situaciones. Sin embargo, muchos estudiantes que proceden de sectores rurales encuentran formas de seguir adelante sin abandonar sus raíces. Estas acciones cotidianas pueden interpretarse como estrategias de resistencia cultural.

Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo analizar las estrategias de resistencia que emplean los estudiantes del ámbito rural frente a la violencia cultural que experimentan en la carrera de Técnico Infantil Parvulario de la UMSS. Estas estrategias no solo permiten comprender cómo enfrentan las dificultades sin perder su identidad, sino que también revelan el valor de sus aportes culturales dentro de la vida universitaria.

Este tema resulta especialmente relevante porque permite visibilizar los esfuerzos que realizan los estudiantes que proceden de sectores rurales para continuar su formación académica, al tiempo que invita a reflexionar sobre cómo transformar la universidad en un espacio más justo e inclusivo, donde todas las culturas sean reconocidas, respetadas y valoradas.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar las experiencias vividas por estudiantes provenientes del

ámbito rural en relación con la violencia cultural en el contexto universitario. El tipo de investigación es fenomenológico, porque se orienta a detallar con profundidad las manifestaciones de la violencia cultural y las estrategias de resistencia que emergen en respuesta a ella, desde la perspectiva de los participantes.

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes que se seleccionaron bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia, los criterios específicos de inclusión fueron: haber vivido experiencias de discriminación o exclusión cultural en el contexto universitario, tener como lengua materna el idioma quechua, provenir de comunidades rurales del departamento de Cochabamba y poseer trayectorias académicas marcadas por situaciones de violencia simbólica o cultural. Estos criterios garantizaron la pertinencia de los participantes con respecto al objeto de estudio. Las entrevistas se realizaron los días 2 y 3 de junio de 2025, y se obtuvo el consentimiento para el uso de los nombres de los entrevistados.

Para el análisis de datos se utilizó la técnica del análisis de contenido, que permitió identificar y organizar las categorías emergentes a partir de los discursos de los participantes, estableciendo patrones comunes en sus relatos.

Marco conceptual

Interculturalidad crítica

La interculturalidad crítica, según Walsh (2009) “no debe quedarse solo en reconocer la diversidad cultural de forma superficial, este enfoque busca cuestionar las estructuras coloniales que siguen presentes en el sistema educativo y propone un cambio profundo que incluya de forma real los saberes de los pueblos indígenas y rurales”. Por su parte Tubino (2005) “plantea que esta forma de interculturalidad busca la justicia cognitiva, es decir, que todas las formas de conocimiento incluidas las ancestrales o comunitarias sean valoradas por igual”. De igual manera Walsh (2009) resalta que la interculturalidad crítica es una herramienta política para transformar la educación en favor de los pueblos históricamente excluidos. Mignolo (2003) complementa esta visión al señalar que la descolonización del saber pasa por reconocer otras epistemologías que han sido silenciadas.

Identidad cultural

Hall (2003) “afirma que la identidad cultural no es fija, sino que se construye con el tiempo a partir de la historia, la memoria y el lugar de origen. Para los estudiantes rurales, su identidad está ligada a su comunidad, idioma, cosmovisión y formas de relacionarse con los demás”. Canclini (1995) añade que estas identidades rurales, al entrar en contacto con una cultura urbana dominante, muchas veces sufren presiones para adaptarse o incluso ocultarse, en la misma línea Bhabha (1994) sugiere que los sujetos que habitan fronteras culturales, como los estudiantes rurales en la universidad, viven procesos de negociación permanente entre sus raíces y el nuevo entorno. Esta tensión puede llevar a una pérdida de identidad, pero también puede convertirse en un espacio de resistencia cultural.

Violencia cultural

Galtung (1990) define la violencia cultural como cualquier aspecto de la cultura (símbolos, normas, valores, discursos) que sirve para legitimar la violencia directa o estructural, “en el ámbito educativo, esta violencia aparece cuando los saberes, idiomas o formas de ser de los estudiantes rurales son desvalorizados o ignorados” (Violencia cultural, 1990, págs. 291–305).

Walsh (2009) afirma que la violencia cultural en las universidades se manifiesta cuando se impone un conocimiento hegemónico y se excluyen otras formas de saber. Spivak (2005) también habla de una “epistemicidio”, es decir, la negación sistemática de los conocimientos no occidentales. En este contexto, “la violencia cultural no siempre es visible, pero tiene efectos profundos en la autoestima y el desempeño académico de los estudiantes que provienen de comunidades originarias” (Una educación estética en la era de la globalización, 2007, pág. 56).

Discriminación simbólica o cultural

Pierre Bourdieu (1999) explica que “la violencia simbólica ocurre cuando ciertos modos de hablar, comportarse o pensar se imponen como legítimos, mientras que otros son desvalorizados. Esta forma de discriminación no es física, pero se siente en el día a día, especialmente en los espacios educativos”. Fraser (2006) señala que “esta violencia genera injusticias de reconocimiento, donde las personas no se sienten valoradas por lo que son, lo que puede afectar su autoestima y participación” (pág. 14). A su vez, Bolívar (2005) plantea que el aula puede ser un lugar de

exclusión si no se revisan críticamente las prácticas pedagógicas que refuerzan estas desigualdades simbólicas. Esta forma de discriminación afecta particularmente a estudiantes rurales, que muchas veces sienten que deben esconder su acento, su ropa o su forma de expresarse para ser aceptados.

Estrategias de resistencia

James (1990) distingue entre formas visibles de resistencia como protestas y formas invisibles o cotidianas, como el uso del idioma originario, la recuperación de costumbres o el silencio como estrategia. Hooks (1994) propone que resistir desde los márgenes es una forma de generar conocimiento diferente, que nace de la experiencia y del dolor, pero también de la fuerza colectiva. Del mismo modo, Freire (1970) habla de la pedagogía de la liberación, donde los oprimidos toman conciencia crítica de su situación y desarrollan prácticas de transformación. Estas estrategias, muchas veces silenciosas, son fundamentales para los estudiantes rurales, que enfrentan el sistema educativo sin abandonar su identidad, afirma “actos como hablar quechua entre compañeros, compartir ejemplos de sus comunidades o mantenerse firmes en sus costumbres pueden ser leídos como formas de resistencia cultural que merecen ser visibilizadas” (pág. 87).

Resultados

Estos resultados presentados en la presente investigación se construyeron a partir de entrevistas realizadas a estudiantes de la carrera de Técnico Infantil Parvulario de la UMSS, ellos provenientes del ámbito rural. Las voces recogidas corresponden a jóvenes de diferentes provincias y comunidades del departamento de Cochabamba: Arlet es originaria de Tarata; Gaby, de la comunidad de Cliza; Rubén y María, de la provincia de Arque; y Wilder, de la comunidad de Rumi Corral. A través de sus relatos, fue posible identificar no solo las manifestaciones de violencia cultural que enfrentan en el contexto universitario, sino también las estrategias personales y colectivas que emplean para resistir y reafirmar su identidad cultural.

Las manifestaciones de violencia cultural

Las entrevistas evidencian que la violencia cultural se manifiesta principalmente a través de actitudes discriminatorias relacionadas con la vestimenta, el idioma y el origen rural de los estudiantes. Esta violencia, aunque muchas veces sutil, deja huellas profundas en la identidad y autoestima de quienes la padecen.

Arlet, estudiante proveniente de Tarata, relata que ha sido cuestionada por usar pollera y que sus compañeros incluso llegaron a decir “no seamos su amiga” por cómo se viste. Estas observaciones la hicieron sentirse discriminada y excluida dentro del entorno universitario:

He visto que varias personas de la universidad, bueno, las que son prácticamente de acá de la ciudad han estado viéndome como me visto a veces me suelen preguntar por qué te pones pollera, no has pensado, digamos, ponerte pantalón o cosas así. Preguntas incómodas para mí. Y en algún momento dijeron no seamos su amiga de Arlet y ahí me sentí discriminada (2025).

De la misma manera, Gaby una estudiante proveniente de la provincia de Cliza afirma que cuando habla quechua la miran raro y comienzan a hablar de ella como si fuera ignorante, asociando su idioma originario con una supuesta falta de capacidades:

Cuando hablo el idioma quechua me miran raro, empiezan a hablarse entre ellos y chismean, esa persona viene del campo, debe ser ignorante o también en el hecho de que tú sepas el quechua ellos piensan que no sabes el castellano y que piensas mal oh tienes malos fundamentos y como mencionaba, se hablan entre ellos indicando esa tal persona es tal cosa y despectivamente (2025).

Es así que Wilder estudiante proveniente de la comunidad Rumi Corral, comparte que ha sido discriminado directamente por su idioma y forma de pensar: le dicen que es incorrecto lo que estás pensando y señala que lo han llamado “indio” por su forma de hablar y vestirse. Esto es lo que indica:

Simplemente te discriminan por el tipo de idioma que tienes o por la forma de mi pensamiento también, te puedo decir que si te discriminan de cómo piensas, dicen que es incorrecto lo que estás pensando, o sea, ¡estás mal! así te dicen, yo vengo del campo, me han tratado mal por forma de vestir. Al decir que no sabe vestirse bien, su outfit no es con el adecuado o por lo que habla que se le entiende nada, es un indio así me decían y pensaban de mí. Sí, he sentido discriminación por mi forma de vestir, por ejemplo, cuando he venido la universidad un poco ancha, pero yo no sabía que estaba mal, solo estaba viniendo abrigado, por eso me han dicho, no te sabes vestir bien (2025).

Esta violencia también se expresa a través de los estereotipos estéticos; por ejemplo, Wilder fue criticado por vestir ropa ancha o ropa del campo para abrigarse, lo que fue interpretado como falta de estilo. Por otro lado, Rubén estudiante proveniente de la zona andina provincia Arque, señala que, al usar ropa tradicional, como pantalones de bayeta y abarcas, sus compañeros lo han aislado y tratado con indiferencia:

Particularmente a veces cuando se vestirme con ropa de lana como los originarios de la provincia ahí tus compañeros te hacen a un lado por el hecho que vengas digamos, con abarcas o con el pantalón de bayeta, te ven medio raro, a veces te discriminan por ser de así (2025).

Por tanto, esta forma de discriminación sutil reafirma la noción de que las prácticas culturales rurales no son tan bienvenidas en el espacio universitario. Cabe mencionar a María, estudiante proveniente de la provincia Arque, destaca cómo al llegar a la universidad recibió miradas de desprecio por parte de sus compañeros urbanos, sintiéndose juzgada por cómo camina, habla o se viste. Esto es lo que afirma:

Sí, los compañeros te miran feo al llegar, no es con aprecio, no es con agrado, es con unas miradas bajas, en pocas palabras, eso a veces te llegan a avergonzarte en el propio curso al llegar, al momento cuando llegue a la universidad las miradas de los que viven aquí nos miran diferente, tal vez por la forma como nos vestimos o como caminamos e incluso como hablamos. Mas que todas las chicas, eso a veces nosotros somos más tímidos, ya que crecimos en un lugar cerrado, en cambio aquí es más abierto (2025).

Estas experiencias reflejan una constante invisibilización de las identidades rurales dentro del aula universitaria. En palabras de Gaby, en las aulas un 95% habla español, y por vergüenza o falta de espacios para recrear nuestras culturas, no hablamos quechua. Esto es lo que señala Gaby en una entrevista:

Entonces, en ese sentido sí hay violencia cultural o discriminación al idioma quechua porque aquí en las aulas un 95% se podría decir que sí habla el español y por vergüenza tal vez o por falta de interés o espacios donde se pueda llegar a recrear ese tipo de culturas, no lo habla. No, en las únicas veces que se habla este idioma es en la materia que se nos da que es quechua (2025).

Esto demuestra que, más allá de lo académico, el entorno universitario reproduce una estructura simbólica donde ciertos saberes y lenguas son marginados. La presencia del quechua se limita a una sola materia, y su uso cotidiano es silenciado por la presión social.

Estrategias de resistencia frente a la violencia cultural

Frente a estas manifestaciones de violencia, los estudiantes rurales desarrollan diversas formas de resistencia, muchas de ellas silenciosas o denominadas estrategias de resistencia interna, pero profundamente significativas. Estas estrategias no solo les permiten sobrellevar la discriminación, sino también afirmar su identidad cultural.

Una de las principales estrategias es la creación de redes de apoyo entre estudiantes con orígenes similares. Arlet indica que, ante la indiferencia y el rechazo, optó por rodearse de personas que también provienen del campo, con quienes comparte amistad y tareas académicas. Esto es lo que señala al respecto:

Me trataron mal, pero como ya pasaron sucesos en los cuales me trataron indiferente, pues por esas razones yo prefiero buscar directamente a personas que sí, digamos, sé que son del campo y rodearme con ellas para hacer amistades, me reúno con mis pocas amigas que tengo. Eh, tratamos de hacer un tipo de convivencia, pasamos tiempo juntas. Eh, nos vamos atrás de la universidad donde hay pastito para realizar tareas, incluso cuando tenemos exámenes igual confraternizamos, compartimos nuestras ideas. O sea, nos apoyamos entre nosotras (2025).

En ese sentido Wilder también destaca la importancia de encontrar amigos que hablen quechua, así como el rol de algunos docentes que lo motivaron a no rendirse, que le dijeron que no se deje influenciar por las cosas que le dicen, que tiene que seguir adelante. Además, afirma que una de sus estrategias personales ha sido fortalecer su lenguaje académico leyendo libros científicos y buscando explicaciones por su cuenta para no quedar mal delante de sus compañeros:

Los docentes me dicen, no, no te avergüences de lo que de dónde vienes y de qué hablas quechua, pero hay también amigos donde sí te hablan quechua igual y he conocido a amigos que sí han venido del campo y también puede interactuar con ellos. Y hay amigos donde dicen, no, para

qué hablas quechua y no te quieren hablar, solo por hablar quechua, hay personas así, los docentes que ha sido una motivación grande que me han dicho que estudie no te dejes, uno no nace sabiendo, sino aprende. En el camino, ha sido una gran motivación y a mí también me gustaría seguir aprendiendo. Y otro sería de mis amigos donde me han dicho que no te dejes por las cosas que te dicen. Tienes que seguir adelante, no tienes que bajar tu cabeza. Bueno yo regularmente leo en mi casa, trato de leer libros que sean científicos con palabras académicas para poder entender. Y si no entiendo, pues lo busco en Google o hay otras muchas maneras de para poder retroalimentar. mi formación (2025).

Por otro lado, Rubén participa activamente en talleres de revitalización del idioma quechua dentro de la universidad. Es como su estrategia para seguir adelante sin ser afectado por estas distintas situaciones de violencia. Para él, asistir a estos espacios le brinda seguridad y orgullo cultural: esto es lo que señala al respecto:

Me motiva mi familia, de dónde vengo, la provincia que pertenezco, creo que se motiva a salir siempre adelante, y por otro lado aquí en la universidad cuando hay voy siempre a esos talleres de revitalización del idioma quechua y hay un grupo de club de quechua que hacen cursos de quechua y asisto a eso para que no me sienta discriminado y también como el quechua es una idioma originario me gusta aprender y pienso que los talleres en nuestra idioma original nos da más seguridad y se derivan de realizar más (2025).

El papel de la familia aparece como un pilar clave en el sostenimiento emocional y económico de estos estudiantes. Arlet indica que el apoyo de su madre y amigas del campo es lo que la motiva a seguir estudiando: “bueno, es mi familia, mis amigas que, del campo, siempre me llaman también para brindarme su apoyo. Yo les cuento cada semana cómo me va en la carrera. Eh, son mi motor, que me impulsa a seguir adelante” (2025).

Posteriormente, Gaby y María coinciden en que la motivación viene del deseo de superarse por sus familias, quienes no tuvieron la oportunidad de acceder a la educación superior. Sus papás siempre le dicen que es mejor que estudie y que no sea como ellos:

Creo que la motivación viene más de sobresalir, que nuestros padres nos imponen de que debemos ser profesionales porque, como sabemos, la

mayoría de las personas que vienen del campo o de alguna localidad no tienen el acceso o los recursos suficientes para estar en una universidad, entonces eso de que nuestros padres quieren que nosotros seamos algo más que solo simples personas y tengamos una formación profesional (Gaby, 2025).

[...] mis papás viven en el campo todavía. Entonces, ellos siempre dicen es mejor que estudies, que te superes y que no seas como nosotros. Entonces, esas cositas hacen que siga adelante para que no pueda dejar mis estudios.” (Maria, 2025).

Igualmente, María comparte que, a pesar del rechazo, intenta integrarse:

A veces me he aislado, pero con el tiempo también ser parte de ellos, tratar de incluirme a ellos, aunque a veces te rechazan del de no quererme en su entorno, pero lo que yo hago es continuar leyendo los libros no más, porque yo vine a terminar mis estudios a veces la gente del campo es el que termina su carrera porque valoran todo el esfuerzo que hacen sus papas para seguir adelante y los que tienen todo a veces no terminan, entonces esas cosas hacen que pueda seguir adelante (2025).

Esta afirmación refleja cómo la persistencia académica, el esfuerzo personal y la reafirmación de objetivos son también formas de resistencia simbólica.

Discusión

Los resultados muestran que los estudiantes provenientes del campo enfrentan muchas dificultades dentro de la universidad. Estas dificultades están relacionadas con su forma de ser, de hablar y de pensar, que a menudo no son respetadas ni valoradas. En las aulas, se sienten juzgados, ignorados o excluidos por no encajar en las normas culturales dominantes de la ciudad.

Uno de los hallazgos más claros es la violencia simbólica que sufren los estudiantes rurales. Como señala Bourdieu (1999) “esta violencia no es física, sino que se da a través de la imposición de ciertos modos de hablar, vestirse o comportarse como correctos, mientras que otros son desvalorizados” (.134). Esto se refleja en testimonios como el de Arlet, que fue excluida por usar pollera, o Wilder, que fue ridiculizado por su forma de expresarse. Estas experiencias coinciden con lo que

Fraser (2006) llama “injusticias de reconocimiento”, donde la identidad cultural no es valorada y se generan sentimientos de vergüenza y silenciamiento.

Desde el punto de vista de la identidad cultural, Hall (2003) sostiene que no es algo fijo, sino que se construye en interacción con los demás. Los relatos de los estudiantes muestran un conflicto constante entre su identidad rural y las normas urbanas que predominan en la universidad. (pág. 54) Por ejemplo, Gaby evita hablar quechua por miedo a ser juzgada, lo que refleja una tensión identitaria que, según Bhabha (1994), obliga a los estudiantes a vivir entre dos mundos, negociando entre sus raíces y las exigencias universitarias.

La violencia cultural también se evidencia cuando los saberes y prácticas de los estudiantes rurales son desvalorizados. Galtung (1990) y Walsh (2009) muestran cómo esto ocurre en el ámbito educativo, mientras que Spivak (2005) habla de “epistemicidio”, la negación sistemática de conocimientos que no provienen del canon occidental. Estas situaciones afectan no solo la autoestima, sino también la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Frente a estas dificultades, los estudiantes desarrollan estrategias de resistencia cultural que les permiten reafirmar su identidad y seguir aprendiendo. James (1990) describe estas formas de resistencia como “acciones cotidianas e invisibles, como hablar quechua con amigos, recuperar costumbres o crear redes de apoyo” (p. 45). Esto se observa en Arlet, que busca apoyo entre otros estudiantes rurales, o Rubén, que participa en talleres de revitalización del quechua. Hooks (1994) llama a estas prácticas “resistencias desde los márgenes”, porque permiten que quienes han sido históricamente excluidos generen conocimiento y fortaleza a partir de su propia experiencia.

Por otro lado, el apoyo familiar también se revela como un factor clave para seguir adelante, tanto emocional como económicamente. Las historias de Gaby, María y Arlet muestran que sus motivaciones para continuar estudiando están ligadas a las expectativas de sus familias, lo que conecta con la pedagogía de la liberación de Freire (1970), donde la conciencia crítica y la esperanza impulsan a los oprimidos a transformar su realidad.

Conclusiones

Las experiencias compartidas por los estudiantes entrevistados permiten concluir que la violencia cultural dentro de la universidad es una realidad que se

manifiesta de formas sutiles, pero persistentes. Comentarios sobre su forma de vestir, miradas despectivas o actitudes de indiferencia hacia su idioma y costumbres, son señales de un entorno académico que aún no reconoce ni valora plenamente la diversidad cultural. Esta situación genera sentimientos de vergüenza, aislamiento y, en muchos casos, obliga a los estudiantes a ocultar parte de su identidad para ser aceptados.

A pesar de estas dificultades, los estudiantes de las áreas rurales no se rinden. Al contrario, demuestran una gran capacidad de resiliencia. Desarrollan estrategias de resistencia que les permiten mantenerse firmes en sus estudios sin dejar de lado sus raíces. Estas estrategias, aunque muchas veces silenciosas, tienen un profundo significado: hablar quechua entre compañeros, formar grupos de apoyo entre personas con trayectorias similares, participar en talleres de revitalización cultural o encontrar motivación en el esfuerzo de sus familias. Todo esto muestra que la resistencia no siempre se da con protestas visibles, sino también en lo cotidiano.

Otra conclusión importante es que la universidad sigue funcionando bajo una lógica urbana y centralista, que reproduce estructuras coloniales del saber y limita el reconocimiento de las identidades rurales. Si bien en los últimos años el Estado Plurinacional de Bolivia ha impulsado políticas públicas orientadas a democratizar el acceso a la educación superior como la Ley N.º 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010), que promueve una educación inclusiva, intercultural, intercultural y plurilingüe, y los programas de Becas de Estudio del IDH o los Programas de Admisión Especial destinados a estudiantes provenientes del área rural, en la práctica estas políticas aún no se traducen plenamente en condiciones equitativas dentro de las universidades públicas.

Esto dificulta el acceso, la participación y la permanencia de los estudiantes que provienen del campo, quienes deben adaptarse a un sistema que no ha sido pensado para ellos. En este sentido, se requiere una transformación profunda de las políticas y prácticas universitarias, que avance hacia una verdadera inclusión educativa, reconociendo la diversidad lingüística, cultural y territorial como pilares del conocimiento y no como obstáculos. La UMSS, al igual que otras universidades del país, debe fortalecer mecanismos institucionales que garanticen igualdad de oportunidades, permanencia estudiantil y acompañamiento académico para jóvenes de origen rural, en coherencia con el marco de la educación superior intercultural y descolonizadora que establece la normativa nacional.

Finalmente, este estudio muestra que es necesario promover una interculturalidad crítica dentro de la universidad. Esto significa ir más allá de solo hablar de diversidad o reconocerla en el discurso; implica cambiar la manera en que se enseña y se valora el conocimiento. Como explica Walsh (2009), la interculturalidad crítica busca transformar las estructuras que todavía colocan a unos saberes por encima de otros, dando el mismo valor a los conocimientos que vienen de las comunidades y pueblos originarios. En ese sentido, la universidad debe incluir esta diversidad en sus planes de estudio, en la forma de enseñar y en el respeto a las distintas formas de pensar. Solo así podrá convertirse en un espacio verdaderamente inclusivo, donde la diversidad sea una fuerza para el aprendizaje y la justicia social.

Es importante señalar que este estudio es una aproximación a la violencia cultural en la universidad, será necesario seguir investigando sobre este fenómeno para ampliar su alcance y generar una comprensión más profunda de la diversidad de experiencias estudiantiles.

Referencias bibliográficas

- Báhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Bolívar, A. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Morata.
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Canclini, N. G. (1995). *Las identidades como espectáculo multimedia*. México D.F., México: Grijalbo.
- Fraser, N. (2006). *Redistribución o reconocimiento: ¿Qué perspectiva tiene prioridad?* (H. Quagliata, Trad.). Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (1990). *Violencia cultural*. La Paz, Bolivia: SAGE Publications.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Hooks, B. (1994). *Educación como práctica de la libertad*. Barcelona, España: Paidós.

- James, C. (1990). *Los dominados y el arte de la resistencia: Cómo los débiles sobreviven* (G. Díaz, Trad.). México D.F., México: Libertad.
- Mignolo, W. (2003). *Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Akal.
- Spivak, G. C. (2007). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Tubino, V. (2005). *La interculturalidad en cuestión*. Lima, Perú: Fondo Editorial.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

“La educación científica de los jóvenes es al menos tan importante, quizá incluso más, que la propia investigación”. Glenn Theodore Seaborg

ISSN 3079-1863

