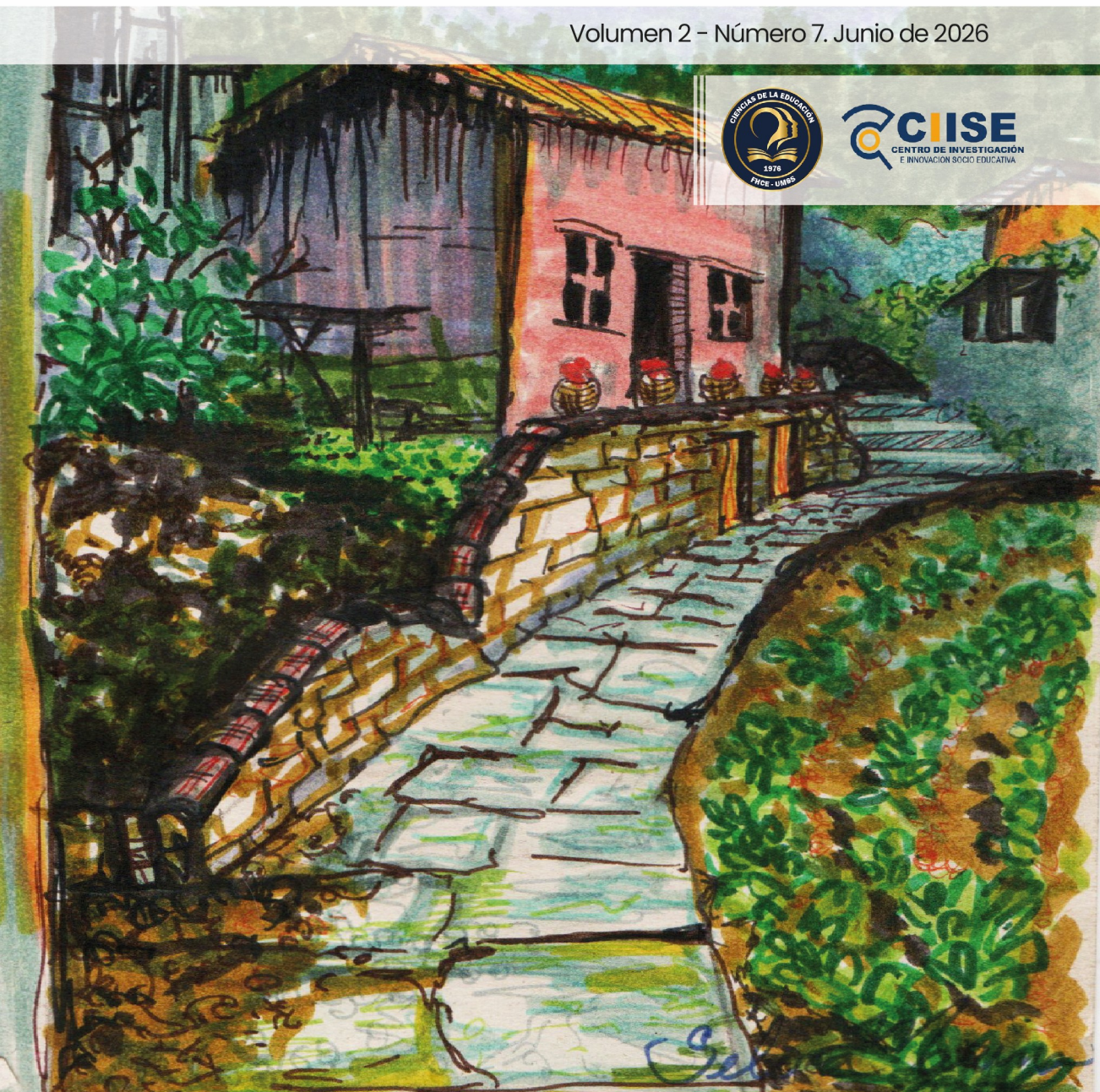


Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Volumen 2 – Número 7. Junio de 2026



IDENTIDADES

Aportes para la educación en el Siglo XXI

Volumen 2, Número 7
Junio de 2026

Equipo Editorial

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano de la FHCE

Gunnar Zapata Zurita, Ph. D.

Directora Académica de la FHCE

Lic. Paola Teresa Valdez Rojas

Director a. i. del IIFHCE

Mgr. Daniel Alberto Bravo Torres

© Carrera de Ciencias de la Educación

Director: Jhonny Jaldín Delgadillo, Ph. D.

Jefe del Departamento Técnico Pedagógico: Grober Espinoza Wayar

Depósito legal: 2-3-794-2026 P.O. (Impresa)

Depósito legal: 2-3-793-2026 P.O. (En línea)

ISSN: 3080-1230 (Impresa)

ISSN: 3134-688X (En línea)

© Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa (CIISE)

Comité editorial

Dr. Luis Enrique López Hurtado, Dr. Maxim Repetto, Dr. Juan Sebastián Granda Merchán, Dr. Edin Noé López Dueñas, Dr. José Luis Saavedra Soria y José Gunnar Zapata Zurita, Ph. D.

Comité científico

Dr. Luis Enrique López Hurtado, Mgr. Daniel Guzmán Paco, Jhonny Jaldín Delgadillo Ph. D, Dra. Mabel Ortega Tufino, Dr. Félix Claudio Julca Guerrero, Mgr. Adalino Delgado Benavides, Dr. Pablo Pérez Donoso, Mgr. Daniel Alberto Bravo Torres, Dr. Luis Fernando Sarango Macas, Dr. David Silvestre Delgadillo Zerda, Dra. Marina Arratia Jiménez, Dra. Jazmín Nallely Arguelles Santiago, Mgr. Evangelio Muños Cardozo, Antonio Mayorga Ph.D, Jose Gunnar Zapata Zurita Ph. D, Mgr. Miguel F Arratia Jimenez, Mgr. Amilcar Zambrana Balladares, Dr. José Luis Saavedra Soria y Luz Jimenez Quispe Ph.D.

Asistentes técnicos

Maribel Almonte Peñaloza, Zeyla Torrez Mujica y Mónica Belén Chamani Corrales

Diseño y diagramación

Jhojan D. Rosales Poma

Imagen de la portada

“Hogar” de Selva Argote Villarroel

Carrera de Ciencias de la Educación

Plaza Sucre, acera sud

Teléfono: (591-4) 4251465, Interno 235

E-mail: cs.educacion@umss.edu

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

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: Junio de 2026

Las opiniones expresadas en los artículos académicos incumben, exclusivamente, a sus autores y su publicación no necesariamente refleja la opinión y postura de la Revista.

ISSN 3080-1230



9 773080 123006

Contenido

Presentación

La inflación del prefijo auto- en el discurso educativo: una crítica al término “autoevaluación” y su reconfiguración metacognitiva desde una perspectiva emancipadora

Macedonio Aranibar Naval 9

Primeros apuntes para una historia de la institucionalidad educativa musical en la ciudad de Cochabamba (1827-1965)

Walter Sánchez Canedo..... 29

Pueblos indígenas y educación en Bolivia. Situación y retos a partir de los resultados del censo del 2024

Guido C. Machaca Benito, Natalia M. Machaca Cabrera y Oscar Alquizalet Arce 57

Entre desigualdades educativas y trayectorias escolares en Bolivia: creencias atribuidas al Bono Juancito Pinto y a la Alimentación Complementaria Escolar (2006-2019)

Marcelo Arancibia Guzmán..... 79

Análisis del mercado laboral de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón: Competencias demandadas y brechas formativas

Nivia Suarez Vega 101

Hilando vínculos con la naturaleza: sistematización de la experiencia educativa del telar urbano en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS

Lourdes I. Saavedra Berbetty 119

Presentación

La Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón, mediante el Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa (CIISE), tiene la satisfacción de presentar la ***Revista “Identidades. Aportes para la educación en el Siglo XXI”, Volumen 2, Número 7***. De este modo, se da continuidad a la producción y difusión de la producción investigativa, un derrotero académico al que se dio inicio en la gestión 2013.

Esta Revista, como lo señalamos en el anterior número, se encuentra en un proceso de incorporación e implementación gradual de una serie de criterios académicos, técnicos e institucionales que exigen los portales y sistemas de información en línea para difundir sus artículos arbitrados en la Plataforma Open Journal Systems (OJS); en este caso, afines a las ciencias de la educación, ciencias sociales y humanas con la finalidad de incidir académicamente más allá de los ámbitos nacionales y regionales.

El contexto económico, político y socio cultural en el que actualmente vivimos, de modo general, y el socio educativo, en particular, están sufriendo cambios relevantes e irreversibles como consecuencia de la crisis civilizatoria y ambiental; la desaceleración y urbanización demográfica; la interpelación a la epistemología eurocentrista; la irrupción y uso acrítico de la Inteligencia Artificial; la expansión desmedida de las redes sociales; y la educación y formación profesional virtual, entre otros.

Es en este escenario, muy complejo y desafiante, que sale a la luz pública la ***Revista “Identidades. Aportes para la educación en el Siglo XXI”, Volumen 2, Número 7*** con seis artículos que, de forma directa y/o tangencial, hacen referencia a las transformaciones y retos emergentes del contexto descrito. El orden de los seis artículos que forman parte de la Revista, como podrán apreciar, mantienen una secuencia epistémica lógica; esto es, inicia con un debate conceptual y propuesta acerca del uso de la categoría “auto” en el discurso educativo; muestra cómo la educación musical se construye históricamente en un contexto específico; describe la situación educativa de la población indígena, enfatizando los desafíos actuales del sistema educativo; analiza la implementación y los resultados de las políticas públicas en un escenario definido; inspecciona la formación profesional de quienes deberán responder a los desafíos educativos; y finaliza exponiendo una experiencia educativa innovadora ligada con la naturaleza.

Con este nuevo número, la ***Revista “Identidades. Aportes para la educación en el Siglo XXI”***, continúa proporcionando datos, información, ideas, conocimientos y propuestas para contribuir en el debate académico socio educativo y en el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos.

Equipo Editorial

Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI



Carrera Ciencias de la Educación - UMSS
Volumen 2, Número 7
Junio de 2026



La inflación del prefijo auto- en el discurso educativo: una crítica al término “autoevaluación” y su reconfiguración metacognitiva desde una perspectiva emancipadora

DOI: <https://doi.org/10.47993/idce271781>

Macedonio Aranibar Naval

Correo electrónico: m.aranibar@umss.edu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0622-2162>

Depósito Legal: 2-3-794-2026 P.O. (Impresa)

Depósito Legal: 2-3-793-2026 P.O. (En línea)

ISSN: 3080-1230 (Impresa)

ISSN: 3134-688X (En línea)



Recibido el 24 de marzo de 2026 - Aceptado 03 de junio de 2026

La inflación del prefijo auto- en el discurso educativo: una crítica al término “autoevaluación” y su reconfiguración metacognitiva desde una perspectiva emancipadora

The Inflation of the Prefix Auto- in Educational Discourse: A Critique of the Term “Self-Assessment” and its Metacognitive Reconfiguration from an Emancipatory Perspective

Macedonio Aranibar Naval¹

Resumen

El presente artículo analiza la proliferación del prefijo auto- en el discurso educativo contemporáneo, centrándose en la crítica al concepto de autoevaluación en la educación superior y su expansión hacia los sistemas globales de aseguramiento de la calidad universitaria. Mediante un enfoque cualitativo sustentado en la Teoría Fundamentada, se analizaron 72 documentos académicos y 21 organismos internacionales vinculados al aseguramiento de la calidad y rankings universitarios, obtenidos de repositorios digitales, documentos institucionales y bases de datos indexadas. Los hallazgos revelan que el uso inflacionario del prefijo auto- no fortalece la autonomía crítica, sino que opera como una tecnología de poder que desplaza la responsabilidad estructural hacia individuos e instituciones, generando procesos de autoculpabilización y autolegitimación. Los resultados evidencian una contradicción ontológica entre la retórica de la autonomía y la práctica de control introspectivo que caracteriza tanto a la autoevaluación estudiantil como a los modelos institucionales contemporáneos de acreditación. Se propone reemplazar el término autoevaluación por procesos diferenciados de metacognición y retroalimentación dialógica, recuperando el carácter relacional de la evaluación. Se concluye que la inflación del prefijo auto- constituye una racionalidad global de gubernamentalidad educativa asociada a la performatividad neoliberal, donde sujetos e instituciones son compelidos a autovalidarse permanentemente bajo lógicas de accountability.

Palabras clave

Autoevaluación, metacognición, retroalimentación, Teoría Fundamentada, aseguramiento de la calidad, rankings universitarios, gubernamentalidad, emancipación.

¹ Licenciado en Ciencias de la educación por la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Especialista en La Universidad como objeto de investigación. Actualmente trabaja en el Centro de Investigación e Innovación Socioeducativa de la Carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón. Correo electrónico: m.aranibar@umss.edu; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0622-2162>

Abstract

This article analyzes the proliferation of the prefix auto- in contemporary educational discourse, focusing on a critique of the concept of self-assessment in higher education and its expansion into global university quality assurance systems. Using a qualitative approach grounded in Grounded Theory, 72 academic documents and 21 international organizations related to quality assurance and university rankings were analyzed, drawing from digital repositories, institutional documents, and indexed databases. Findings reveal that the inflationary use of the prefix auto- does not strengthen critical autonomy but operates as a technology of power that transfers structural responsibility onto individuals and institutions, generating processes of self-blame and self-legitimation. Results show an ontological contradiction between the rhetoric of autonomy and the practice of introspective control characterizing both student self-assessment and contemporary institutional accreditation models. The study proposes replacing the term self-assessment with differentiated processes of metacognition and dialogic feedback, restoring the relational nature of assessment. It concludes that the inflation of the prefix auto- constitutes a global rationality of educational governmentality associated with neoliberal performativity, where subjects and institutions are compelled to permanently self-validate under accountability logics.

Keywords

Self-assessment, metacognition, feedback, Grounded Theory, quality assurance, university rankings, governmentality, emancipation.

1. Introducción

El lenguaje pedagógico no opera únicamente como un medio neutral de transmisión de conocimientos; constituye una tecnología de poder capaz de producir subjetividades, legitimar prácticas e imponer formas específicas de comprender la realidad educativa. Como sostienen Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970), el discurso educativo participa activamente en la reproducción simbólica de las estructuras de dominación, naturalizando determinadas formas de relación social bajo la apariencia de neutralidad técnica. En las últimas décadas, el discurso pedagógico contemporáneo ha sido atravesado por una proliferación semántica del prefijo auto-, visible en expresiones como autoevaluación, autoaprendizaje, autorregulación, autoeficacia, autodesarrollo y autonomía.

Esta expansión discursiva ha sido presentada como una evolución progresista orientada hacia el fortalecimiento de la independencia del sujeto educativo. Sin embargo, un análisis crítico permite advertir una paradoja fundamental: mientras el discurso exalta la libertad individual, simultáneamente desplaza la responsabilidad estructural del sistema educativo hacia el individuo, convirtiéndolo en gestor exclusivo de su éxito o fracaso. En este sentido, la retórica de la autonomía se transforma en un sofisticado mecanismo de responsabilización subjetiva coherente con las lógicas contemporáneas de gubernamentalidad neoliberal descritas por Michel Foucault (2008) y desarrolladas posteriormente por Stephen Ball (2012) y Byung-Chul Han (2014).

Dentro de esta familia conceptual, el término autoevaluación ocupa un lugar privilegiado. Su presencia se ha consolidado tanto en las prácticas pedagógicas como en los sistemas institucionales de aseguramiento de la calidad universitaria. La autoevaluación aparece hoy como requisito para la acreditación, la mejora continua, la rendición de cuentas y la gestión institucional. Sin embargo, surge una pregunta fundamental: ¿la autoevaluación constituye realmente un mecanismo emancipador o representa una forma contemporánea de control internalizado?

La interrogante adquiere mayor relevancia cuando se observa que la lógica del auto no se limita al ámbito individual. Los sistemas internacionales de aseguramiento de la calidad universitaria exigen actualmente procesos de autoevaluación institucional como condición previa para la acreditación y legitimación académica. Organismos internacionales como INQAAHE, ENQA, APQN, RIACES o ARCOSUR sitúan la autoevaluación en el centro de sus modelos operativos, mientras los rankings universitarios globales impulsan mecanismos permanentes de autovigilancia institucional orientados a la competitividad internacional.

Esta situación revela que la autoevaluación no constituye simplemente una estrategia pedagógica, sino una racionalidad transversal de gobierno educativo. La universidad contemporánea aparece compelida a autodescribirse, autodiagnosticarse y autolegitimarse continuamente frente a estándares externos de calidad, productividad y rendimiento.

El objetivo central de este artículo consiste en desmontar la supuesta neutralidad del término autoevaluación, demostrando que su expansión responde a una racionalidad política específica asociada a la performatividad neoliberal y la accountability educativa. Se argumenta que el concepto debe ser reemplazado por categorías pedagógicamente más rigurosas y epistemológicamente coherentes: la metacognición, entendida como proceso interno de monitoreo cognitivo, y la retroalimentación dialógica, concebida como proceso relacional de construcción de sentido.

La tesis que orienta el estudio sostiene que la evaluación, por su propia naturaleza ontológica, requiere necesariamente de alteridad. Evaluar implica otorgar valor desde una posición distinta a la del sujeto evaluado. En consecuencia, la pretensión de que un sujeto o una institución puedan evaluarse plenamente a sí mismos constituye una contradicción epistemológica funcional a las lógicas contemporáneas de control y autolegitimación.

2. Fundamentación teórica

2.1. El lenguaje como tecnología de poder

El lenguaje pedagógico constituye mucho más que un sistema descriptivo. En el campo educativo, las palabras producen realidades, configuran subjetividades y delimitan los horizontes de acción posibles. Bourdieu y Passeron (1970) sostienen que el discurso educativo funciona como mecanismo de reproducción simbólica, imponiendo arbitrariedades culturales que terminan siendo percibidas como naturales.

Desde esta perspectiva, la proliferación contemporánea del prefijo auto- no representa una mera transformación lingüística accidental. Su expansión expresa una mutación ideológica profunda en la manera de concebir la relación entre sujeto, aprendizaje e institución. Conceptos como autoevaluación, autoaprendizaje o autorregulación desplazan progresivamente la responsabilidad pedagógica desde las estructuras educativas hacia el individuo.

Bourdieu (2001) advierte que el lenguaje posee capacidad performativa porque legitima determinadas relaciones de poder mientras invisibiliza otras. La inflación del prefijo auto- participa precisamente de esta lógica: transforma problemas estructurales de la educación en responsabilidades individuales. Bajo esta racionalidad, el fracaso educativo deja de interpretarse como consecuencia de desigualdades institucionales, precariedad pedagógica o limitaciones estructurales, para convertirse en incapacidad personal de autorregularse adecuadamente.

Stephen Ball (2012) señala que las políticas contemporáneas de accountability operan mediante la internalización de mecanismos de control. El sujeto ya no necesita ser disciplinado externamente; aprende a vigilarse y evaluarse permanentemente. Esta lógica produce sujetos performativos obsesionados con demostrar eficiencia, productividad y adaptación continua.

En consecuencia, el discurso del auto- debe ser comprendido como una tecnología de subjetivación coherente con las transformaciones neoliberales de la educación superior contemporánea.

2.2. La trampa semántica neoliberal del prefijo auto-

Etimológicamente, el prefijo griego auto- significa “por sí mismo”. En la tradición clásica, la autosuficiencia aparecía vinculada a ideales éticos de autodominio y autonomía racional. Sin embargo, en el contexto contemporáneo, el término ha sido resignificado dentro de una racionalidad neoliberal que convierte la autosuficiencia en obligación permanente.

Byung-Chul Han (2014a) describe este fenómeno mediante la figura del “sujeto del rendimiento”, caracterizado por la autoexplotación voluntaria. A diferencia de las sociedades disciplinarias clásicas, donde el control provenía desde el exterior, las sociedades contemporáneas operan mediante mecanismos de control internalizado. El sujeto se cree libre precisamente cuando reproduce espontáneamente las exigencias sistémicas.

Michel Foucault (2008) conceptualiza esta dinámica a través de la noción de gubernamentalidad. El neoliberalismo no gobierna únicamente mediante prohibiciones, sino produciendo sujetos capaces de autogestionarse conforme a determinadas racionalidades económicas y sociales. En este contexto, la autoevaluación constituye una tecnología privilegiada de gobierno.

La trampa semántica del prefijo auto- opera mediante una paradoja fundamental. Mientras promete autonomía, simultáneamente intensifica mecanismos de control

introspectivo. El estudiante se convierte en auditor permanente de sí mismo; la institución universitaria se transforma en aparato de autovigilancia organizacional.

Esta operación discursiva genera una contradicción ontológica relevante. La evaluación implica necesariamente distancia crítica. Desde su raíz latina *ex-valuare*, evaluar supone otorgar valor desde una exterioridad relativa respecto al objeto evaluado. La introducción del prefijo *auto-* produce así un oxímoron epistemológico: el sujeto debe simultáneamente ocupar la posición de evaluador y evaluado.

Autores como Nicol (2008), Stiggins y Arter (2010) y Panadero et al. (2022) coinciden en señalar que la evaluación formativa depende estructuralmente de la interacción, la mediación y la retroalimentación externa. El aprendizaje significativo emerge precisamente del contraste entre la percepción del sujeto y la mirada del otro. Incluso investigaciones que defienden la utilidad de la autoevaluación, como las de Andrade y Du (2007), advierten sobre la necesidad de que esta esté rigurosamente mediada por criterios externos para evitar la subjetividad absoluta.

Persistir en la autoevaluación como categoría central implica desconocer el carácter social del conocimiento y reducir el aprendizaje a una práctica solipsista compatible con la lógica neoliberal de individualización.

2.3. De la introspección a la alteridad: metacognición y retroalimentación

La teoría pedagógica contemporánea permite establecer una distinción fundamental entre procesos metacognitivos y evaluación propiamente dicha. Esta diferenciación resulta clave para desmontar la ambigüedad conceptual de la autoevaluación.

John Flavell (1976) define la metacognición como la capacidad del sujeto para monitorear, supervisar y regular sus propios procesos cognitivos. La metacognición constituye un mecanismo interno de reflexión sobre el aprendizaje, pero no implica necesariamente un juicio valorativo definitivo.

Zimmerman (2002) complementa esta perspectiva al señalar que la autorregulación del aprendizaje involucra procesos de planificación, seguimiento y revisión estratégica. Estas capacidades son esenciales para el aprendizaje autónomo, pero no sustituyen la necesidad de validación externa.

La evaluación, en sentido estricto, requiere necesariamente de alteridad. El juicio evaluativo implica contraste con criterios, saberes y perspectivas que exceden la subjetividad inmediata del aprendiz. Por ello, resulta más riguroso distinguir entre:

1. Procesos metacognitivos internos.
2. Procesos de retroalimentación externa.
3. Procesos evaluativos institucionalizados.

La retroalimentación adquiere aquí un papel central. Más que un complemento accesorio, constituye el momento constitutivo del aprendizaje relacional. El valor

pedagógico emerge precisamente del diálogo entre la autorreflexión del sujeto y la mirada crítica del otro.

Paulo Freire (1970) sostiene que la educación auténticamente emancipadora solo puede desarrollarse mediante relaciones dialógicas donde el conocimiento se construye colectivamente. Desde esta perspectiva, la autoevaluación aislada contradice el carácter político y relacional del acto educativo.

En consecuencia, reemplazar el término autoevaluación por la dupla conceptual metacognición-retroalimentación no constituye únicamente una corrección terminológica, sino una reconfiguración epistemológica del aprendizaje.

2.4. La autoevaluación como racionalidad global de gobernanza universitaria

La expansión contemporánea de la autoevaluación trasciende ampliamente el ámbito pedagógico individual. Durante las últimas décadas, los sistemas internacionales de aseguramiento de la calidad universitaria han incorporado la autoevaluación institucional como requisito central de acreditación, legitimación y reconocimiento académico.

Organismos internacionales como International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Asia-Pacific Quality Network (APQN), Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES), Council for Higher Education Accreditation/CHEA International Quality Group (CHEA/CIQG), World Federation for Medical Education (WFME) y, Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el MERCOSUR y Estados Asociados (ARCOSUR) exigen explícitamente procesos de autoevaluación institucional como condición previa para la evaluación externa. Esta situación revela que la lógica del auto- se ha convertido en un principio organizador de la gobernanza universitaria global.

Hazelkorn (2015) advierte que los rankings internacionales han transformado profundamente el comportamiento institucional universitario. Las universidades contemporáneas ya no solo producen conocimiento; producen permanentemente indicadores sobre sí mismas. La institución se convierte en sujeto performativo obligado a demostrar calidad, eficiencia y competitividad internacional.

En paralelo, Westerheijden, Stensaker y Rosa (2007) señalan que los sistemas de aseguramiento de la calidad operan simultáneamente como mecanismos de mejora y tecnologías regulatorias. Bajo la retórica de la calidad, las instituciones internalizan estándares externos y reorganizan sus prácticas conforme a criterios globales de legitimidad.

El análisis comparativo de organismos internacionales evidencia una paradoja significativa: prácticamente todos los sistemas de acreditación exigen autoevaluación institucional, pero ninguno considera suficiente dicha autoevaluación sin validación externa posterior. Esto demuestra implícitamente que la autoevaluación carece por sí misma de legitimidad epistemológica plena.

La universidad contemporánea aparece así atrapada en una dinámica de autolegitimación permanente. Debe describirse, medirse y justificarse continuamente

ante agencias, rankings y organismos internacionales. La autoevaluación institucional deja entonces de ser una herramienta reflexiva para convertirse en una tecnología global de accountability.

Byung-Chul Han (2014b) sostiene que las sociedades contemporáneas producen sujetos agotados por la obligación constante de rendimiento y exposición. Este fenómeno resulta visible también a nivel institucional: la universidad se encuentra compelida a exhibir permanentemente evidencias de calidad y mejora continua.

La inflación del prefijo auto- constituye, por tanto, una racionalidad multinivel que articula simultáneamente:

- subjetivación individual,
- performatividad institucional,
- gubernamentalidad educativa global.

3. Metodología

3.1. Enfoque y diseño

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo-crítico, asumiendo que la realidad educativa constituye una construcción social mediada por relaciones de poder, lenguaje y producción simbólica. Como señala Vasilachis de Gialdino (2006), la epistemología cualitativa permite comprender la lógica interna de los fenómenos sociales más allá de su cuantificación externa. En coherencia con esta perspectiva, el estudio buscó comprender los significados ideológicos subyacentes al uso del prefijo auto- en el discurso pedagógico contemporáneo.

El diseño metodológico fue emergente, flexible y no lineal. Siguiendo a Guba y Lincoln (2002), los diseños emergentes permiten que las categorías analíticas se construyan progresivamente durante el proceso investigativo, evitando imponer estructuras conceptuales rígidas desde el inicio.

La investigación se sustentó metodológicamente en la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967) y desarrollada posteriormente por Strauss y Corbin (2002). Este enfoque permitió generar categorías interpretativas a partir de la interacción constante con los datos, construyendo teoría desde el análisis comparativo sistemático.

La elección de la Teoría Fundamentada respondió a la necesidad de comprender no solamente la frecuencia de aparición del término autoevaluación, sino su función ideológica dentro de las transformaciones contemporáneas de la educación superior.

3.2. Recolección de datos y construcción del corpus

La selección de documentos se realizó mediante muestreo teórico. A diferencia de los enfoques probabilísticos, el muestreo teórico busca seleccionar datos relevantes para el desarrollo progresivo de categorías analíticas emergentes (Glaser & Strauss, 1967).

El corpus documental se construyó mediante acceso a repositorios digitales, bases de datos indexadas y documentos institucionales disponibles en línea. La decisión metodológica de trabajar con fuentes digitales responde a la transformación contemporánea de la circulación del conocimiento académico. Como sostiene Hine (2000), internet constituye actualmente un espacio legítimo de producción cultural y construcción de realidad social. La investigación integró cuatro tipos documentales:

Tabla 1. Composición del corpus documental

Tipo documental	Cantidad
Artículos indexados (*)	45
Libros especializados	20
Tesis doctorales	7
Organismos QA y rankings	21

Los documentos fueron obtenidos principalmente de Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, repositorios institucionales, documentos oficiales de organismos QA y metodologías públicas de rankings internacionales.

Tabla 2. Cantidad de artículos analizados por cada base de datos

(*) Base de datos de artículos indexados	Cantidad de artículos
Scopus	20
Web of Science (WOS)	12
SciELO	8
Redalyc	5
Total	45

Esta distribución (Tabla 2) refleja una presencia dominante de literatura indexada en bases de alto impacto global (Scopus y WOS), complementada con fuentes regionales (SciELO y Redalyc) que permiten capturar las particularidades del contexto latinoamericano.

La inclusión de organismos internacionales respondió a la necesidad de ampliar el análisis desde el plano pedagógico individual hacia la dimensión institucional y geopolítica de la autoevaluación.

3.2.1. Criterios de selección de organismos internacionales

La selección de los 21 organismos internacionales vinculados al aseguramiento de la calidad y rankings universitarios se realizó siguiendo cuatro criterios analíticos:

1. Influencia global o regional en aseguramiento de la calidad: Se priorizaron redes, consorcios y organismos que agrupan agencias nacionales de acreditación o evaluación universitaria.
2. Reconocimiento internacional en educación superior: Se incluyeron organismos reconocidos por espacios multilaterales como UNESCO, European Higher Education Area, CHEA o sistemas regionales consolidados.
3. Impacto sobre políticas universitarias: Se consideraron organismos cuyos estándares y metodologías influyen directamente sobre financiamiento, legitimidad institucional, movilidad académica, internacionalización, reformas curriculares y gobernanza universitaria.
4. Diversidad tipológica: La selección integró dos grandes grupos: redes y agencias de aseguramiento de la calidad, y consultoras y sistemas internacionales de rankings.

3.3. Procedimiento analítico

El análisis se desarrolló mediante codificación sistemática:

Codificación abierta: Se identificaron 452 unidades de significado relacionadas con autonomía, autoevaluación, accountability, performatividad, control institucional y subjetivación.

Codificación axial: Las categorías emergentes fueron agrupadas en torno a ejes interpretativos: función ideológica del prefijo auto-, autoculpabilización, performatividad institucional, racionalidad de accountability y gubernamentalidad educativa.

Codificación selectiva: Finalmente, las categorías fueron integradas en una categoría central: “La inflación del prefijo auto- como dispositivo multinivel de individualización pedagógica e institucional”.

Para fortalecer el carácter empírico del estudio, se realizó triangulación entre mensajes explícitos, mensajes implícitos, documentos pedagógicos, estándares institucionales y discursos de calidad universitaria. El proceso fue documentado mediante memos analíticos orientados a garantizar trazabilidad y coherencia interpretativa.

4. Resultados

4.1. Hegemonía discursiva y mensajes ideológicos

El análisis de las 452 unidades de significado permitió identificar una concentración significativa de los datos en torno a la contradicción entre la retórica de la autonomía y la práctica del control. Las unidades se agruparon y saturaron en cuatro categorías axiales principales que explican la hegemonía discursiva del prefijo auto-, evidenciando cómo el lenguaje pedagógico construye realidades contradictorias. La Tabla 3 sintetiza estos hallazgos, contrastando los mensajes explícitos con las implicaciones ideológicas subyacentes y, desglosando la reconceptualización propuesta para cada caso.

Tabla 3. Análisis de mensajes explícitos e implícitos sobre la autoevaluación

Categoría emergente	Mensaje explícito	Mensaje implícito	Evidencia textual	Reconceptualización propuesta
Autonomía y responsabilidad	La autoevaluación fortalece la independencia del estudiante.	Transfiere la responsabilidad estructural hacia el individuo.	“El estudiante debe ser capaz de identificar sus propios errores sin necesidad de intervención constante” (Hati et al., 2021, p. 158).	Metacognición compartida.
Validez epistémica	El sujeto puede juzgar objetivamente su desempeño.	Invisibiliza asimetrías entre experto y aprendiz.	“Los estudiantes tienden a sobrestimar su rendimiento en ausencia de criterios externos claros” (González Betancor et al., 2019, p. 1219).	Evaluación dialógica.
Control institucional	La autoevaluación garantiza mejora continua.	Produce burocratización performativa.	“Los procesos de autoevaluación institucional se centran en el cumplimiento de indicadores” (Ruiz Cedeño, 2017, p. 214).	Retroalimentación crítica externa.
Rol docente	El docente facilita procesos autónomos.	Reduce la función epistémica del docente.	“La retroalimentación del instructor sigue siendo necesaria” (Panadero et al., 2022, p. 11).	Acompañamiento experto.

Esta síntesis evidencia que el prefijo auto- funciona como un marcador de legitimidad educativa que opera mediante una dualidad discursiva fundamental. Mientras el discurso

explícito enuncia la libertad y la independencia del sujeto, la práctica implícita ejecuta un mecanismo de responsabilización individual que oculta los factores estructurales del aprendizaje. Esta contradicción sugiere que el uso hegemónico del término no es inocuo, sino que cumple una función específica de alineación normativa, desplazando el foco de las condiciones materiales del sistema educativo hacia la voluntad del individuo.

4.2. Emergencia de la autoculpabilización como categoría saturada

Una de las categorías más densas surgidas durante la codificación axial fue la autoculpabilización, la cual alcanzó rápidamente el punto de saturación teórica al replicarse consistentemente en distintos tipos de documentos. El análisis mostró que la insistencia discursiva sobre el auto- desplaza sistemáticamente las causas del fracaso educativo hacia la subjetividad individual, despojando al contexto de su responsabilidad. De este modo, la categoría revela una operación ideológica donde el sujeto asume las deficiencias del sistema como propias, internalizando la culpa por resultados que a menudo exceden su control.

Los estudiantes aparecen compelidos a interpretar sus dificultades académicas como insuficiencia personal de autorregulación, ignorando los determinantes externos de su desempeño. El problema deja de localizarse en desigualdades estructurales, precariedad pedagógica, limitaciones curriculares o contextos institucionales que condicionan el aprendizaje. En cambio, el fracaso es reinterpretado como una incapacidad individual para autogestionarse adecuadamente, lo que genera un círculo vicioso de frustración y autoexigencia improductiva.

Este hallazgo confirma empíricamente la tesis de Han (2014a) sobre el sujeto contemporáneo del rendimiento, quien internaliza el fracaso sistémico como culpa personal en un contexto de aparente libertad. Estudios complementarios en el corpus, como los de Boud (1995) y Burksaitiene (2020), sugieren que, sin una estructura de apoyo pedagógico sólida, la autoevaluación deviene en un ejercicio de autocrítica estéril que no contribuye al aprendizaje profundo. Por consiguiente, la ausencia de validación externa en estos procesos no solo limita la mejora académica, sino que refuerza la carga emocional negativa sobre el estudiante, validando la crítica sobre los riesgos psíquicos del neoliberalismo educativo.

4.3. La expansión macroinstitucional del prefijo auto-

El análisis comparativo de 21 organismos internacionales permitió identificar que la lógica de la autoevaluación ha trascendido el ámbito pedagógico individual para instalarse como un pilar de la gobernanza universitaria global. Al revisar los estatutos, guías y metodologías de organismos como INQAAHE, ENQA o ARCOSUR, se observó que la “autoevaluación institucional” se ha consolidado como un requisito sine qua non para la legitimidad académica contemporánea. Este hallazgo demuestra una expansión escalar del concepto, replicando la lógica del autocontrol desde la subjetividad del estudiante hacia la gestión de la organización universitaria.

Tabla 4. Organizaciones internacionales y uso de la autoevaluación

Nº	Organización	Tipo	Alcance	¿Usa autoevaluación?
1	INQAAHE	Red global QA	Mundial	Sí
2	ENQA	Red QA	Europa	Sí
3	APQN	Red QA	Asia-Pacífico	Sí
4	RIACES	Red QA	Iberoamérica	Sí
5	CHEA/CIQG	Coordinación QA	Internacional	Sí
6	AQAAIW	Red QA	Internacional	Sí
7	CEENQA	Red QA	Regional	Sí
8	AfriQAN	Red QA	África	Sí
9	ANQAHE	Red QA	Regional	Sí
10	ECA	Consorcio QA	Europa	Sí
11	ENAE	Acreditación especializada	Internacional	Sí
12	EQANIE	Acreditación especializada	Internacional	Sí
13	WFME	Educación médica	Mundial	Sí
14	IREG Observatory	Rankings	Mundial	No
15	QS	Rankings	Mundial	No
16	THE	Rankings	Mundial	Parcial
17	Shanghai Ranking	Rankings	Mundial	No
18	Webometrics	Rankings	Mundial	No
19	U-Multirank	Rankings híbridos	Internacional	Parcial
20	RUR	Rankings	Mundial	No
21	ARCOSUR	Acreditación regional	Sudamérica	Sí

Los hallazgos muestran una diferencia estructural significativa entre la lógica de la acreditación y la del mercado competitivo. Mientras el 100% de las agencias de aseguramiento de la calidad (QA) consideran la autoevaluación como núcleo operativo de sus procesos, los rankings internacionales privilegian métricas externas asociadas a bibliometría, reputación académica, productividad científica y visibilidad digital. Esta divergencia indica que la autoevaluación es funcional a la lógica regulatoria y de alineación de estándares gubernamentales, pero resulta prescindible para la lógica competitiva y mercantil de los rankings globales.

No obstante, incluso los sistemas QA que exigen autoevaluación institucional requieren posteriormente validación externa mediante pares académicos y agencias acreditadoras. Esta situación evidencia una contradicción epistemológica central: la autoevaluación nunca resulta suficiente por sí misma, lo que refuerza la tesis de su carácter de herramienta de alineación normativa antes que de validación autónoma.

No obstante, surge una paradoja crucial en los sistemas de aseguramiento de la calidad: incluso aquellos que exigen autoevaluación institucional requieren posteriormente una validación externa mediante pares académicos y agencias acreditadoras. Esta situación evidencia una contradicción epistemológica central, pues la autoevaluación nunca resulta suficiente por sí misma para otorgar estatus de calidad, lo que refuerza la tesis de su carácter de herramienta de alineación normativa antes que de validación autónoma. En conclusión, el acto de “evaluarse a sí mismo” en el ámbito institucional se revela más como un ritual de pasaje burocrático necesario para la rendición de cuentas (accountability) que como una instancia efectiva de autocomprensión crítica y transformadora.

5. Discusión

5.1. De la autoevaluación a la metacognición y retroalimentación

Los hallazgos permiten afirmar que el término autoevaluación fusiona indebidamente procesos epistemológicamente distintos. El análisis empírico muestra que lo denominado habitualmente autoevaluación corresponde, en realidad, a monitoreo metacognitivo interno, procesos de autorregulación y mecanismos de retroalimentación externa. Como sugieren Aboagye y Dumantu (2023), la retroalimentación es el componente que dota de sentido a la reflexión interna, sin la cual el autoanálisis carece de dirección pedagógica.

Mantener un único término para designar procesos heterogéneos genera ambigüedad conceptual y fortalece la ilusión de autosuficiencia evaluativa. Autores como Nicol (2008), Panadero et al. (2022) y Nieminen (2025) coinciden en señalar que los estudiantes requieren permanentemente validación externa para calibrar sus aprendizajes. La evaluación auténtica emerge precisamente del diálogo entre subjetividad y alteridad.

En consecuencia, se propone sustituir el término autoevaluación por dos categorías diferenciadas: estrategias metacognitivas y retroalimentación formativa. Esta sustitución no constituye un mero cambio semántico, sino una reconfiguración epistemológica orientada a recuperar el carácter relacional del aprendizaje.

5.2. Crítica a la institucionalización solipsista

Los hallazgos institucionales revelan que la lógica de la autoevaluación ha sido trasladada desde el sujeto individual hacia la organización universitaria. Las instituciones contemporáneas producen informes permanentes de autoevaluación orientados a demostrar calidad, eficiencia, productividad y mejora continua.

Sin embargo, muchos de estos procesos terminan funcionando como ejercicios performativos de legitimación interna más que como verdaderas instancias críticas de transformación institucional. La autoevaluación institucional corre el riesgo de convertirse en una práctica burocrática orientada al cumplimiento de indicadores antes que a la reflexión pedagógica profunda. Este fenómeno confirma la expansión multinivel del prefijo auto- como racionalidad organizacional.

5.3. La paradoja global de la autoevaluación institucional

Uno de los hallazgos más significativos del estudio consiste en la paradoja estructural presente en los sistemas internacionales de aseguramiento de la calidad. Las agencias QA exigen autoevaluación institucional como condición indispensable de acreditación. Sin embargo, simultáneamente consideran insuficiente dicha autoevaluación sin validación externa posterior.

La lógica operativa de los sistemas QA sigue generalmente la secuencia: Autoevaluación → Evaluación externa → Mejora continua. Esta estructura revela implícitamente que la autoevaluación carece de legitimidad epistemológica autónoma. Si la institución pudiera evaluarse plenamente a sí misma, la evaluación externa sería innecesaria. Por tanto, la necesidad permanente de validación externa demuestra que la evaluación auténtica requiere necesariamente alteridad.

La paradoja adquiere dimensión política cuando se observa que la universidad contemporánea debe autolegitimarse constantemente frente a estándares internacionales de calidad. La institución aparece simultáneamente como sujeto evaluador y objeto evaluado. Esta lógica transforma la educación superior en un espacio de performatividad permanente donde la legitimidad depende de la capacidad institucional para producir evidencias sobre sí misma.

Stephen Ball (2012) sostiene que la performatividad redefine las instituciones educativas mediante indicadores y métricas de rendimiento. El análisis realizado confirma que la autoevaluación constituye uno de los dispositivos centrales de esta racionalidad performativa.

5.4. Implicaciones epistemológicas y pedagógicas

La investigación permite identificar consecuencias relevantes para la teoría educativa contemporánea. En primer lugar, evidencia que la inflación del prefijo auto- no constituye una simple transformación lingüística, sino una mutación epistemológica asociada a formas contemporáneas de gobierno educativo.

En segundo lugar, demuestra que la evaluación no puede comprenderse como acto exclusivamente introspectivo. Todo proceso evaluativo requiere necesariamente interacción, contraste y reconocimiento intersubjetivo.

Finalmente, el estudio plantea la necesidad de recuperar una pedagogía crítica centrada en el diálogo, la alteridad, la construcción colectiva de sentido y la responsabilidad institucional compartida. Jamil Salmi (2009) advierte que la obsesión por alcanzar el estatus de “universidad de clase mundial” puede distorsionar la misión académica; de igual manera, la obsesión por la autoevaluación puede distorsionar la misión pedagógica, sustituyendo el aprendizaje genuino por la producción de informes de autocomplacencia.

6. Conclusiones

El análisis desarrollado permite concluir que el término autoevaluación se encuentra pedagógica y epistemológicamente tensionado por contradicciones estructurales derivadas de su expansión contemporánea.

La investigación demuestra que la inflación del prefijo auto- no constituye únicamente un fenómeno lingüístico pedagógico, sino una racionalidad global de gubernamentalidad educativa. La autoevaluación aparece como un mecanismo transversal que desplaza la responsabilidad del Estado y de las estructuras institucionales hacia sujetos e instituciones obligados a autolegitimarse permanentemente.

Las conclusiones específicas del estudio son las siguientes:

1. Reemplazo terminológico. El término autoevaluación debe ser sustituido por categorías conceptualmente más rigurosas: estrategias metacognitivas, retroalimentación formativa y evaluación dialógica.

2. Recuperación del carácter relacional de la evaluación. La evaluación constituye necesariamente un proceso intersubjetivo. Su legitimidad depende de la interacción entre sujeto, comunidad y criterios externos.

3. Crítica a la performatividad institucional. Los sistemas contemporáneos de aseguramiento de la calidad convierten a las universidades en organizaciones permanentemente compelidas a producir evidencias de sí mismas.

4. Expansión multinivel del prefijo auto. La lógica del auto- opera simultáneamente sobre estudiantes, docentes, universidades y sistemas educativos.

5. Implicación política y emancipadora. Desmontar críticamente la inflación del prefijo auto- constituye un paso necesario para recuperar una educación orientada hacia el diálogo, la responsabilidad colectiva, la justicia pedagógica y la emancipación crítica.

En definitiva, la autonomía auténtica no consiste en el aislamiento evaluativo del sujeto, sino en su capacidad de relacionarse críticamente con el conocimiento, con las instituciones y con los otros.

Bibliografía

Aboagye, D., & Dumantu, A. (2023). Self-assessment as feedback in higher education: An example from engineering education. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100277. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100277>

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Learning to self-assess: Strategies for reflective practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 159–174. <https://doi.org/10.1080/09695940701478449>

Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.

Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Kogan Page.

Bourdieu, P. (2001). *El oficio de científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Burksaitiene, N. (2020). Self-assessment of ESP oral performance: A tool for learning and fostering learner awareness. *Journal of Education Culture and Society*, 11(1), 146–162. <https://doi.org/10.15503/jecs2020.1.146.162>

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Erlbaum.

Foucault, M. (2008). *El nacimiento de la biopolítica*. Akal.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

González Betancor, S. M., Bolívar Cruz, A. M., & Verano Tacoronte, D. M. (2019). Self-assessment accuracy in higher education: The influence of gender and performance of university students. *Studies in Higher Education*, 44(7), 1214–1229. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445986>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. Haro (Comps.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–145). Universidad de Sonora.

Han, B.-C. (2014a). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Han, B.-C. (2014b). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

Hati, G. M., Yunita, W., & Dewi, A. C. S. (2021). Self-assessment for higher language learners' autonomy. *Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 154–162.

- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. SAGE.
- Nicol, D. (2008). *Assessment for learning in higher education*. In D. Nicol (Ed.), *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Nieminen, J. H. (2025). Placing authenticity at the heart of student self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 45–62.
- Panadero, E., Pérez, D. G., & Ruiz, J. F. (2022). University students' strategies and criteria during self-assessment: Instructor's feedback, rubrics, and year level effects. *Educational Psychology*, 42(4), 1–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2030204>
- Ruiz Cedeño, A. I. (2017). *Modelo de autoevaluación de la calidad para la universidad ecuatoriana basado en indicadores internacionales* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional.
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. World Bank.
- Stiggins, R. J., & Arter, J. A. (2010). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Pearson.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23–64). Gedisa.
- Westerheijden, D. F., Stensaker, B., & Rosa, M. J. (2007). *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*. Springer.
- Zimmerman, B. J. (2002). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* (pp. 257–287). Academic Press.

Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI



Carrera Ciencias de la Educación - UMSS
Volumen 2, Número 7
Junio de 2026



Primeros apuntes para una historia de la institucionalidad educativa musical en la ciudad de Cochabamba (1827-1965)

DOI: <https://doi.org/10.47993/idce271837>

Walter Sánchez Canedo

Correo electrónico: wsc1511962@gmail.com

ORCID: [0009-0002-8916-7685](https://orcid.org/0009-0002-8916-7685)

Depósito legal: 2-3-794-2026 P.O. (Impresa)

Depósito legal: 2-3-793-2026 P.O. (En línea)

ISSN: 3080-1230 (Impresa)

ISSN: 3134-688X (En línea)



Recibido el 08 de mayo de 2026 - Aceptado 08 de junio de 2026

Primeros apuntes para una historia de la institucionalidad educativa musical en la ciudad de Cochabamba (1827-1965)

Preliminary notes toward a history of musical education institutions in the city of Cochabamba (1827–1965)

Walter Sánchez Canedo¹

Resumen

El artículo esboza cuatro ámbitos institucionales de la enseñanza musical en la ciudad de Cochabamba entre 1827 y 1965. No posee una profundidad exhaustiva debido a que el principal objetivo es el de apuntalar datos hallados a partir de una indagación no sistemática en distintas fuentes. Los resultados de la búsqueda muestran esfuerzos pedagógicos esporádicos y cuasi individuales durante el siglo XIX y una mayor y planificada intervención institucional en la primera mitad del siglo XX.

Palabras clave

Cochabamba, instituciones musicales, capilla catedralicia, profesores de música, repertorios.

Abstract

This article outlines four institutional spheres of music education in the city of Cochabamba between 1827 and 1965. It does not seek to provide an exhaustive analysis, as its primary objective is to consolidate findings derived from a non-systematic examination of diverse sources. The results reveal sporadic and quasi-individual pedagogical efforts throughout the nineteenth century, followed by more extensive and strategically planned institutional intervention during the first half of the twentieth century.

Keywords

Cochabamba; musical institutions; cathedral chapel; music teachers; repertoires.

Introducción

El contexto macro sobre el que se despliega la enseñanza-aprendizaje musical durante el siglo XIX, surge de la clausura de los modelos institucionales de educación establecidos

¹ Sociólogo por la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Diploma Superior en Estudios Étnicos Andinos (FLACSO); Ph.D. en Arqueología (Uppsala University); y, actualmente, es Docente del Programa de Licenciatura en Música-UMSS.

Correo electrónico: wsc1511962@gmail.com; ORCID: 0009-0002-8916-7685

por la iglesia durante todo el periodo virreinal (cf. Barriga Monroy 2006). El abordaje de estos modelos pedagógicos ha sido hecho a partir de dos entradas: 1) temporal, sustentado en el concepto de “música colonial”; es decir, aquella música que se hace en un periodo largo (el periodo “colonial”) y cuya gestión pedagógica, más allá de las particularidades en distintos momentos, es similar debido a que están regidos por el control sonoro religioso de la iglesia a través de una institucionalidad centrada en la capilla musical, el maestro de capilla, un conjunto de músicos iniciantes y profesionales y repertorios litúrgicos y para litúrgicos establecidos y, 2) espacial, a partir del concepto de “música virreinal”, que permite a los investigadores abordar particularidades en la gestión pedagógica, ya sea a nivel macro (en los distintos virreinos), meso (regional, p. ej. arzobispados) o micro (de espacios concretos, p. ej. la música en cada catedral, misión, parroquia, etc.) (Béhague 1983; Waismann 2019).

Esta segunda entrada es particularmente importante dentro de los estudios musicológicos en el actual espacio geográfico boliviano, ya que ha permitido a los investigadores delimitar sus trabajos dentro de un ámbito administrativo territorial concreto: el de la Audiencia de Charcas y, dentro de este ámbito, definir tres “escuelas” musicales diferenciadas: Moxos, Chiquitos y Charcas (Orías Bleichner 1997). Las dos primeras, incluidas en otra clasificación específica: el de la “música misional” o música que se hace en las misiones -en este caso, jesuitas- y la “escuela de Charcas”, más vinculada en lo que se denomina música catedralicia -o la que se hace en la catedral de La Plata/Sucre y en otras catedrales, la de Potosí o La Paz- y que, en los últimos años, abarca otras especialidades institucionales: los conventos (de monjas y de monjes) y las “parroquias de indios”.

En Cochabamba, que puede ser incluida dentro de la esfera de influencia de la “escuela charquina”, los estudios musicológicos durante los momentos virreinales (el de Lima y el de Buenos Aires) son prácticamente inexistentes -caso excepcional es el trabajo de Claro sobre el órgano de la villa de San Pedro de Tarata (1967). Su desconocimiento no supone la inexistencia de una institucionalidad de educación musical vinculada a la iglesia como ocurre en otras zonas.

Con la creación de la república de Bolivia (1825) se clausura todo este complejo pedagógico institucional musical fuertemente sustentado por la iglesia. Esta se profundiza cuando en 1826, Antonio José de Sucre expulsa a la casi totalidad de las órdenes religiosas, eliminando con este acto el anterior sistema educativo musical y quitándoles a la iglesia todo su poder en la educación, la cultura, y la producción y consumo de la música. En clave de política pedagógica, la aparta de todo el proceso de creación, difusión y control de la economía política del sonido². De manera paralela a estos actos, la república apertura todos los espacios estatales y privados que permitan consolidar, lentamente, una institucionalidad musical-sonora que se irá desplegando y consolidando durante todo el siglo XIX y XX.

En este nuevo contexto, el objetivo de este pequeño acercamiento es apenas apuntalar algunos elementos que permitan diseñar un inicial perfil institucional en los ámbitos de la

2 La excepción es la catedral de Sucre. Pedro Abril Tirado es contratado como maestro de Capilla junto al anterior maestro de Capilla: Cano. La catedral de La Paz apenas mantiene un pequeño cuerpo de músicos con un maestro de Capilla.

enseñanza-aprendizaje musical entre los años de 1827-1965, en la ciudad de Cochabamba³. Los datos que se presentan provienen de una investigación mayor dedicada al teatro musical en Bolivia en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y, de una base de datos sobre música popular. Se ha utilizado también nueva documentación proveniente del Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia (ABNB), del Archivo de La Paz (ALP), de la hemeroteca de Cochabamba y de archivos privados pertenecientes a músicos de Cochabamba.

Ámbitos de enseñanza-aprendizaje musical

Cuatro ámbitos institucionales de la enseñanza musical a gente civil se asumen como relevantes en este inicial trabajo: 1. la escuela regular, 2. el/la profesor/a particular, 3. la capilla musical catedralicia y 4. los centros de enseñanza especializados (conservatorio, academias e institutos)⁴. En ninguno de ellos se hace un abordaje exhaustivo; se exponen datos puntuales hallados a partir de una búsqueda no sistemática. Un trabajo posterior, deberá profundizar en cada uno de estos aspectos y en otros más.

1. La escuela regular

La ley de 9.I.1827 establece en su Plan de Enseñanza la organización de escuelas primarias, secundarias y centrales, los colegios de ciencias y artes, las sociedades de literatura, las maestrías de artes y oficios, y la creación del Instituto Nacional. En el caso “De las Escuelas de Primeras Letras” (Capítulo 1º), no existe ninguna referencia a la enseñanza musical a nivel básico. El “Capítulo 2º. De los Colegios de Ciencias y Artes”⁵ -que equivale a una secundaria actual -define la existencia de distintas especialidades en cada capital de departamento, aunque solo para Sucre, la “capital de la república se enseñará, además historia de la literatura, matemáticas completas, química y botánica, pintura, escultura, grabado y música. (Rioja 2016: 23, cursivas mías). El modelo para la educación secundaria a partir del binomio “ciencia y arte” es ampliada en 28.X.1827, en el “Reglamento para Colegios de Ciencias y Artes”⁵ que para su ingreso deben “ser mayores de 10 años ni menores de 6”. Además, define: “La enseñanza de los colegios constará de las siguientes áreas: estudios preparatorios, ciencias exactas, ciencias naturales, ciencias morales, bellas artes y literatura y con lo que comprenda cada una de ellas” (Ob. cit.: 31). Esa visión de educación fracasa.

Por decreto de febrero 1830, el presidente Andrés Santa Cruz Calahumana crea el Colegio de Huérfanos para hijos de los soldados independistas. La Guía de Forasteros, de

3 El corte de tiempo (1827-1965) es arbitrario. 1827: este año comienza a consolidarse la institucionalidad educativa en Bolivia, distinta a la virreinal. 1965: se consolida el Instituto de Educación Integral Eduardo Laredo, con un modelo educativo, dentro de la educación formal, en el que el arte y la música es central.

4 No se tiene ninguna referencia sobre alguna institución de enseñanza musical para instrumentos “de metal” en el siglo XIX, aunque se conoce de la presencia de bandas en la ciudad de Cochabamba como la de Celadores, dependiente del Municipio. Datos sueltos sugieren que sus integrantes son, en su mayoría provenientes de bandas militares y niños asociados (principalmente en la percusión). En las primeras décadas del siglo XX, Tarata y Villa Rivero (Muela) poseen pequeños centros de enseñanza para músicos de banda (Sánchez C. 1997).

5 En todos los textos decimonónicos se mantiene la grafía original por fidelidad al uso ortográfico de la lengua y para preservar la identidad histórica del texto.

1837 y 1838, muestra que para esos años son ya parte del sistema educativo en la ciudad de Cochabamba⁶ (Guía de Forasteros 1837: 140) y que el canto y la música es importante en la educación femenina.

Colegio	Nº de funcionarios y/o preceptores y asignaturas	Nº de alumnos
“Colejio de Sucre”	3 funcionarios administrativos 7 catedráticos (los mismos que los de la universidad).	“24 gratuitos”
“Colejio de Huérfanos”	1 director 1 maestro de dibujo 1 maestro de primeras letras 4 “maestros de artes”	“cincuenta alumnos gratuitos”
“Colejio de Huérfanas”	1 director 1 capellán 1 rectora 1 maestro de primeras letras “maestras de costura, canto y música”	“treinta y cuatro alumnas gratuitas”.

Fuente: Guía de Forasteros (1837: 150, negrillas nuestras)

La enseñanza de canto y música es más importante en las escuelas privadas que por Ley de 13.XI.1846, en su Art. 3º, no están sujetas a las disposiciones de la escuela pública y son libres en la elección de las materias, los métodos de enseñarlas y los profesores; estos últimos, no obstante, debían ser objeto de verificación por parte del cancelario y profesores de la universidad.

Una nota del semanario *El Correo del Interior*, en su edición del 4.I.1847, muestra que la música es importante en su currículo, cuando publica la premiación a sus mejores alumnas, entre ellas, las niñas destacadas en música.

Nómina de las alumnas que se han distinguido en los exámenes rendidos los días 21, 22, 23 y 26 del pasado Diciembre [1846] en el establecimiento dirigido en la Ciudad por la Señora Carmen Bravo de Gutiérrez.

MÚSICA NOCIONES TEÓRICAS

Primer Premio

Señorita Manuela Miranda

Distinguida

⁶ Para entonces, Cochabamba es apenas una pequeña aldea de 30.136 habitantes.

Juana Sánchez
MUSICA VOCAL
Primer Premio
Señorita Manuela Miranda
Distinguida
Amelia López (4.I.1847).

En la década de 1850, se focaliza no solo la separación física en los establecimientos entre escuelas de niñas y niños; también los contenidos de enseñanza. En el caso de los hombres, tiene una incidencia mayor hacia las “artes” manuales como carpintería, herrería y contaduría. En el caso de las mujeres, según Ley de 24.VIII.1851, en su Art. 2, “Se dará en él la instrucción primaria y secundaria. La primaria comprenderá la enseñanza de lectura, escritura, análisis y habla española; rudimentos en aritmética, y de religión, canto practico, costura y demás ejercicios propios del sexo. La secundaria la de gramática del idioma nacional; teneduría de libros, elementos de geografía, botánica y horticultura, música, religión, moral” (cit.: en Rioja 2016: 73, cursivas nuestras).

Este mismo año de 1851 se abre en la ciudad de Cochabamba el beaterio-escuela de instrucción con niñas becasas, “Casa Colegio San Alberto”. El Decreto emitido por la Convención Nacional de Bolivia y sancionado por el presidente Manuel Isidoro Belzu (23.VIII.1851), establece las bases pedagógicas y el currículo de este establecimiento, el más importante hasta las primeras décadas del siglo XX:

Art. 1°. Se instituirá un Establecimiento esternado de niñas en la casa de Educación de la ciudad de Cochabamba, mientras se proporcionen fondos para el restablecimiento del Colejio que había en ella en indemnización de los que le dejaron sus piadosos fundadores.

2° Se dará en él la instrucción primaria i secundaria. La primaria comprenderá la enseñanza de lectura, escritura, análisis i habla española, rudimentos de Aritmética, i de Relijión, canto práctico, costura i demás ejercicios propios del secso. La secundaria, la de gramática del idioma nacional, teneduría de libros, elementos de geografía, de botánica i horticultura, mucica, religión i moral (Convención nacional 1852: 20-21. Cursivas mías).

No se conoce quienes son los/las profesoras de canto y música. De manera contraria a las prohibiciones eclesiásticas durante el periodo virreinal, para los gobiernos republicanos ambas materias son consideradas “propios del sexo femenino”.

Por Ley de 22 de noviembre de 1872, la Asamblea Nacional declara libre la enseñanza para los grados de instrucción media y facultativa (universitaria) y se entrega las escuelas primarias a las municipalidades junto con los fondos nacionales para su sostén (Bolivia 1917: 16). En 1874 se dicta el Estatuto General que establece las pautas para lo señalado en la anterior Ley (Bolivia 1917: 17). Por Decreto de 1877 se revocan las disposiciones de 1874 y se restablece la enseñanza media y facultativa como “oficiales” (Bolivia 1917: 17).

Este año (1877), el número de “Escuelas públicas de la Capital” ya es importante. Aunque, no se tiene una relación detallada del currículo que se ofrece; la música y el canto, son importantes solo en las cuatro escuelas de niñas.

VARONES	N° de Regentes	N° de Alumnos	NIÑAS	N° de Institutrices	N° de Alumnas	Total general
Central Sucre	9	326	San Alberto	11	114	
Central Bolívar	8	262	Azurdui de	5	165	
Asilo	4	68	Padilla	3	141	
Aguirre	4	123	Aroma	4	110	
Urquidi	4	113	Achá			
La Tapia	4	89				
Torrico	1	148				
Arze	1	57				
TOTAL	35	1.186		23	530	
Total alumnos		1.186			530	1816
Total profesores	35			23		58

Fuente: Informe Municipal (1877: 144).

En las escuelas libres, la enseñanza musical también se vincula al arte dramático, donde el canto, el teatro y la declamación son vistas como complementarias. Un ejemplo de esta implementación se visualiza en la crónica publicada por el periódico El Herald:

Teatro infantil. Para la noche del 14 de septiembre...se prepara una representación dramática en el local de la Escuela de varones del Sr. Facundo Quiroga...y en la que los actores son los niños de dicho establecimiento, los que pondrán también en exhibición la misma noche, el himno patriótico de Cochabamba...El drama en dos actos, es esencialmente patriótico y moral, tiene por título “Viva al Libertad” y la petipieza “Un patriota por Fuerza” (12. IX.1879).

En 1881 se declara nuevamente en vigencia el Estatuto de 1874 (Bolivia 1917: 18), dejándose libre a la iniciativa privada particular la instrucción secundaria y facultativa y se municipaliza la enseñanza primaria.

Un dato es importante, sin embargo, en las escuelas públicas de niñas, donde se introduce la zarzuela y la opereta como herramientas didácticas debido a que permitía integrar varias materias como canto, literatura, teatro, moral, ética, historia, danza. Esta presencia es destacada en las escuelas de señoritas donde profesoras literatas como Dolores, María y Lola Urquidi, escriben libretos de zarzuelas infantiles para sus alumnas. La destacada escritora Adela Zamudio, presenta incluso la zarzuela infantil El castillo negro, con música de Teófilo Vargas, en el teatro Acha (Sánchez C. 2024, en prensa).



Fig. 1. Publicidad de la presentación de la zarzuela infantil de Adela Zamudio con música de Teófilo Vargas. 1902.

A partir de 1905 y como acciones del gobierno de Ismael Montes, quien emprende la modificación de toda la anterior concepción educativa municipalista y libre, por renovados modelos educativos orientados a proponer una “educación nacional” que abarque todo el país⁷. Por primera vez, se plantea la necesidad de establecer centros de formación de profesores a través de una institucionalidad estatal y de orientación nacional⁸. En el campo musical, las nuevas políticas vinculadas a la educación sonora se dirigen hacia la “música nacional” entendida esta, como aquellos repertorios que integren himnos, músicas-danzas “de la tierra”, aquellas de carácter folklórico e incluso las etnológicas. Hacia delante serán vehiculados a través de eventos conocidos como de “hora cívica”.

7 El texto Geografía de Bolivia, editado en 1905, es muy claro con respecto al sistema institucional hasta esa fecha: La enseñanza es libre en Bolivia: Cualquiera puede dar instrucción, con las solas condiciones de moralidad y competencia comprobadas.

La enseñanza general está dividida en tres grados, llamados instrucción primaria, secundaria y superior o profesional.

La enseñanza primaria o popular, es obligatoria y gratuita; está especialmente encargada a la municipalidad y a la acción del Estado que mantiene escuelas fiscales (...)

La instrucción secundaria o media, comprende 7 años, uno preparatorio y 6 de curso general.

La enseñanza especial comprende diversas materias que tienen una peculiar organización (Bolivia 1905: 270-271).

8 En IX.1907, durante el gobierno de Ismael Montes, se funda el Conservatorio Nacional de Música. Su primer director es D. H. Molina. En 1912, es reemplazado por Antonia Maluska (austriaca), quién abandona el cargo en 1914. De esa fecha hasta 1917, la dirección se encarga a la Sra. E. de Pérou. Para su reorganización, estos años, el gobierno contrata al músico belga, A. Siroux: “sobre la forma de una buena escuela de música que formará profesores para nuestras escuelas, ejecutantes para nuestros conciertos y cuidará de cultivar el gusto por la música en nuestras poblaciones (Bolivia 1917: 257 y 258).

2. Los profesores privados o particulares

Los periódicos de la época no dan referencia explícita sobre la presencia de profesores/as particulares de música en la ciudad, debido posiblemente a su carácter especializado y de vínculo personal. Sin embargo, noticias y documentación de diverso tipo arroja pistas.

Un dato aparece en el periódico *El Correo del Interior*, en su edición del 5 de marzo de 1846⁹, bajo el título de “Aviso al público”: “en la tienda en la calle Santo Domingo, a media cuadra de la plaza y de propiedad de Camilo Soruco, se venden una gran variedad de artículos entre los que se ofrece ‘El Gran Valse de los Misterios de París para el piano’”. El anuncio sugiere dos elementos: la presencia de ejecutantes de piano y la existencia de profesores de piano. Este mismo semanario da cuenta de la presencia de un “profesor de música”, cuando anuncia una actividad cultural:

Teatro. La Sociedad de Instrucción...dedica al... natalicio de S.E, el presidente de la República la función dramática de esta noche, el sobresaliente drama de Ducange titulado: Robert Dillon o El Católico de Irlanda. El profesor de música D. Teodoro Cartin, sabemos que ha ofrecido voluntariamente sus servicios para dar a esta función toda la solemnidad que deseamos (*El Correo del Interior* 5.III.1846).

Otro aviso divulgado en el *Correo del Interior*, el año 1847, sugiere la existencia de una importante presencia de pianos en la ciudad cuando notifica que “Arturo Lednaci Compositor y afinador de pianos está [por pocos días] en Cochabamba”¹⁰ (22.IV.1847).

El libro publicado en 1853, *Voyage dans le nord de la Bolivie* de Hugh Algernon Wedell, da el nombre de un pianista en Cochabamba: Mariano Virreyra. Este músico, “armoniza” la transcripción de la melodía de un Waiño recogido en la ciudad de La Paz por Wedell, en 1851. Por sus conocimientos, es posible sospechar que fuera un profesor de piano.

C. KIRSINGER Y C^{IA}
ALMACEN DE MUSICA
VALPARAISO. SANTIAGO. CONCEPCION.

**DEPÓSITO
MAS GRANDE
DE
PIANOS**
EN SUD-AMERICA

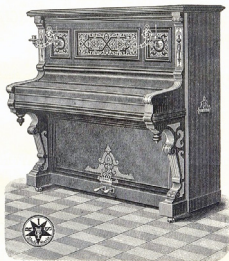
Únicos agentes de las afamadas fábricas de
Steinway & Sons, New York
C. Bechstein, Berlin
Rud. Ibach hijo, Barmen (Alemania)
Manthey, Concordia, Pfeiffer, Berlin

PRECIOS SIN COMPETENCIA

SÍRVASE PEDIR CATÁLOGO DE PIANOS.

C. KIRSINGER Y C^{IA}
ALMACEN DE MUSICA
VALPARAISO. SANTIAGO. CONCEPCION.

PIANO IBACH



Elegante, voz harmoniosa
EL MECANISMO MAS PERFECCIONADO
PRECIO MODICO

Fig. 2. Publicidad: pianos provenientes de la Casa Kirsinger y Cía. Cochabamba. Fuente: El Heraldo 1879.

⁹ *El Correo del Interior*. Periódico semana, N° 52. 11.V.1846. N° 53

¹⁰ La nota señala que “vive en la calle Ingavi N° 65” de la ciudad de La Paz

En 1879, aparece el nombre de empresario en la presentación de “Teatro infantil” para la noche del 14 de septiembre, en el que se anuncia que también se “pondrán en exhibición...el himno patriótico de Cochabamba, arreglado al canto por los Sres. Z. Arze y F. Calderón” (El Heraldo 12.IX.1879). Otra nota del 16.XI.1879, es más explícito en los datos: “canto por las niñas del himno patriótico de Cochabamba¹¹ compuesto por el aventajado poeta D. Zacarías Arze y música de D. Francisco A. Calderón”. Se trata de un compositor y pianista. Posiblemente también profesor de piano.

Es posible que los dueños de otros espacios que ofrecen en venta partituras estén vinculados a la educación musical y a la ejecución pianística. Tal el caso de Cornelio Valenzuela dueño de la “sastrería de lujo” en cuyo local se vendía, en 1878, El nacimiento de la Violeta, “Mazurca para piano. Compuesta por el acreditado Profesor D. Eloí Salmón¹², a 80 centavos el ejemplar (El Heraldo 18.IX.1878).

El Censo Jeneral de la ciudad de Cochabamba (1880) da un detalle de las “Profesiones, ocupaciones y estudio” de hombres y mujeres. Entre los primeros, señala la presencia de siete “Guitarreros” y veintitrés “Músicos”; entre las mujeres, dos “Cantoras” y “Profesoras de piano 1” (Soruco y Soruco 1880: 33-36). No se tiene ninguna referencia de quien es la profesora de piano.

Desde fines de siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, un destacado pianista, Félix Aranibar Villarroel (6.VIII.1872), es el profesor de piano más requerido de la ciudad.



Fig. 3. El pianista Félix Aranibar. Finales del siglo XIX. Fotografía: NN.

Esta tradición del profesor particular continuará durante toda la mitad del siglo XX no solo dentro de la enseñanza del piano, sino también en otros instrumentos, principalmente

11 La partitura de este Himno Patriótico de Cochabamba que se ejecutaba en las escuelas de Cochabamba durante el último tercio del siglo XIX, ha desaparecido. Sería el primer himno de Cochabamba.

12 Eloy Salmón Ampuero (1821–1899). Músico y compositor. Es autor de la música del Himno a La Paz, estrenado en la Universidad Mayor de San Andrés, el 16 de julio de 1863. Otras de sus obras son: la marcha fúnebre “Pablo Sotomayor”, “Los mártires de la compañía”, “6 de Octubre”, “La pazeña”, “16 de Julio de 1809”, entre otros.

de cuerda frotada y pulsada. Una relación de los métodos de enseñanza que llegan durante el siglo XIX y XX y que se encuentran en varios repositorios, dan una idea de las pedagogías y didácticas usadas por estos maestros.

3. La capilla musical de la iglesia

La Guía de Forasteros de 1837, detalla los nombres de maestros de capilla, chotrantes y músicos de la catedral de Sucre, La Paz y la parroquia de Copacabana. Para Cochabamba sólo arroja el nombre del 1er. Cura y Rector: Dr. Miguel Vargas. Ninguna referencia a una capilla musical o de coro (1837: 219). Es posible que esta no existencia se deba a que, para entonces, no tenía la importancia que alcanzará cuando, por ley de 16 de enero de 1843, se crea el obispado de Cochabamba -pasando a ser el doctor José María Yañez de Montenegro el primer obispo consagrado el 20 de marzo de 1848 -y la iglesia matriz sirve de catedral (Oficina Nacional 1905: 212).

En la década de 1860 recién aparece un nombre asociado a la capilla musical catedralicia: Francisco Doverni¹³, italiano, casado “con doña Rosa Chavarría”. En 1864 se halla involucrado en una campaña para conseguir fondos para la construcción de un órgano en la iglesia de la catedral. La nota aparecida en el periódico La Voz de Bolivia es aclarativa:

El proponente Sr. Francisco Doverni, quién desde luego se encargará de velar por la exacta construcción de la obra, se encargará también de recojer las firmas de las personas que quieran contribuir a una obra de tanta importancia. Así que, cuanto mas pronto se reúnan los fondos se podrá desde luego dar principio a la obra. A fin de que el público se aperciba de la magnificencia del órgano que esta en proyecto, se inserta el plan relativo a la cantidad de 6.000 pesos que debe importar.

Prospecto de un Órgano para la Catedral de Cochabamba con 5 fuelles de la extensión de 36 teclas, con Teclado a manos i pies (Cochabamba, 25.VIII.1864, Año 2, N° 141).

Los pocos datos conocidos sobre su actividad vinculada a la capilla religiosa aparecen en el folleto Contestación (1867) escrito por el Dean Dr. D. Damián Jofré, en el juicio por el que reclama el pago de “1200 pesos que tiene que satisfacer, en fuerza de lo estipulado” por el pago en el coro de 1865. Las acusaciones lo nombran como “el actor Doverni”¹⁴ y también como “Maestro de capilla y cantor” o “Maestro de coro”, ocupación que, se sugiere, ocupa ya el año 1865. La demanda destaca la “mui decidida protección” que tenía este personaje del “Sr. Obispo el Dr. Salinas” y de otros miembros del Cabildo eclesiástico.

De los datos de este juicio se colige que para los primeros años de la década de 1860, Doverni es el Maestro de capilla y de coro de la iglesia matriz de la ciudad y que dirige

13 Otras fuentes escriben este apellido como Doverni. Nace en Lerici (Italia) en 1830/38? y muere en 1890 (Cáceres Aranibar 2024: 10).

14 La mención de “actor” y “cantor” que apunta la documentación, sugiere que pudo haber sido un músico llegado a la ciudad de Cochabamba con alguna compañía dramática o de zarzuela y que queda contratado por el Cabildo catedralicio para ocupar el oficio de Maestro de capilla y de coro debido a sus conocimientos musicales.

una pequeña capilla musical¹⁵ compuesta por “empleados del Coro” que son pagados con dineros de “fábrica” de la iglesia y, a partir de 1866, con un ramo “decimal” del presupuesto del departamento¹⁶. Por otro documento asociado a este juicio, titulado Dúplica... [enero de 1868], se conoce que Dóverti tenía sueldo fijo: “Al Director del Coro D. Francisco Dóberti al respecto de 800 pesos anuales, le corresponde—por la segunda mitad del año 1865-400” pesos. Este mismo folleto detalla entre los “PAGOS HECHOS POR EL TESORO”:

En 19 de Julio de 1866, al habilitado del Coro Dr. D. Manuel
María Montañó a cuenta del semestre de Navidad del año de 1865...150,0
En 30 de Mayo de id. al mismo.....200,4
En 31 de Marzo de 1867, al mismo habilitado a cuenta de id.....4300,0
En 30 de id. id. abonados al Sr. Dóberti por la fábrica de la iglesia.....2400.0. 7.050.4
Saldo a favor del Coro.....1.749.4

No existe ninguna referencia hasta cuando Dóverti fue Maestro de capilla y de coro de la catedral y si sus otras actividades están relacionadas con la enseñanza privada de música. Lo que sí se conoce es que compuso pequeñas obras musicales lo que sugiere que, entre sus otras obligaciones, estaba la composición. Un pequeño conjunto de estas obras se halla registrada en el Catálogo de manuscritos musicales de la parroquia de San Juan Bautista de Punata, Cochabamba (Seoane y Eichmann 1997: 103-118):

Número de orden:	18
Título/incipid:	<i>Miserere</i>
Autor:	Dóverti
Forma:	Miserere
Partes:	Fl 1, vl 1, armonio y coro a 2 voces
Tono básico:	Fa mayor
Compás:	$\frac{3}{4}$
Observaciones:	Faltan partes

15 El periódico El Correo (Cochabamba), en su edición del 20 de abril de 1865, dando la noticia de los festejos del “16 DE ABRIL EN COCHABAMBA”, cumpleaños del presidente Mariano Melgarejo, muestra la existencia de una orquesta (sin duda pequeña): “La misa fue cantada a toda orquesta y la celebró de Pontifical S.S. Illma. el Reverendo Obispo de la Diócesis...concluyendo la función religiosa con un solemne Te Deum Laudamus, cantado por la venerable comunidad franciscana” (cursivas en el original y negrillas mías).

16 La voz coro, según el Diccionario, tiene en el siglo XIX los siguientes significados:

Coro. El conjunto eclesiástico, religiosos o religiosos, congregados en el templo para cantar o rezar los divinos oficios; y así decimos el coro de Toledo es muy numeroso. Chorus.

Coro. Met. El rezo y Canto de las horas canónicas, y la asistencia a ellos, y el tiempo que duran; y en este sentido decimos el coro de los monges gerónimos es muy espesado.

Coro. Mus. La unión o conjunto de tres o cuatro voces, que son ordinariamente un primero y un segundo tiple, un contralto y un tenor, o bien un tiple, contralto, un tenor y un bajo. En esta acepción se toma cuando decimos; esta composición es a dos coros, tiple el primer coro, tenor de segundo CORO.

Coro. El paraje del templo donde se junta el clero para cantar los oficios divinos. Chorus (Diccionario 1824: 267).

Número de orden:	26
Título/incipid:	<i>Parce mihi Domine</i>
Autor:	Doveri
Forma:	Motete
Partes:	Partitura para órgano y 1 voz
Tono básico:	Fa menor
Compás:	$\frac{3}{4}$
Observaciones:	Parece completo

Número de orden:	27
Título/incipid:	<i>Monstra te ese Matrem</i>
Autor:	Doveri
Forma:	Motete
Partes:	Armonio y 2 voces
Tono básico:	Fa mayor
Compás:	$\frac{3}{8}$
Observaciones:	Parece completo

Número de orden:	34
Título/incipid:	<i>Monstra te ese Matrem</i>
Autor:	F. Doberti
Forma:	Antífona
Partes:	Acompañamiento y 2 voces
Tono básico:	Fa mayor
Compás:	$\frac{3}{8}$
Observaciones:	Parece completo

Número de orden:	35
Título/incipid:	<i>Aver María</i>
Autor:	Doveri
Forma:	Cántico
Partes:	VI 1, ten 1, acompañamiento con solo de voz
Tono básico:	Fa mayor
Compás:	C
Observaciones:	Incompleto

Número de orden:	36
Título/incipid:	<i>Tota Pulchra</i>
Autor:	Doveri
Forma:	Antífona
Partes:	Acompañamiento y voz
Tono básico:	Si bemol mayor
Compás:	C
Observaciones:	Faltan páginas y partes

Fuente: Seoane y Eichmann (1997: 103-118).

También compone “aires” populares locales, entre ellos, tristes¹⁷ (Cáceres Aranibar 2024: 10, 25 y 42).

Datos sobre la vida de Teófilo Vargas Candia (Quillacollo, 3.XI.1866; Cochabamba, 3.II.1961) permiten bosquejar elementos de la vida musical en la catedral. Apreciado por sus dotes musicales, aun niño, el Obispo de Cochabamba, María del Granado, lo pone bajo su tutela y le proporciona métodos de armonía, de solfeo, de composición e instrumentos musicales. Traído de Quillacollo, donde nace, vive de interno en la casa del canónigo¹⁸ Mardóñez¹⁹ quién le imparte las primeras lecciones de teoría, solfeo y posiblemente violín²⁰. En 1879, a la edad de 13 años, es nombrado tiple del coro de la Catedral, lo cual muestra que para entonces seguía funcionando el coro catedralicio y, posiblemente una pequeña capilla musical, aunque no se conoce quien la dirigía²¹. Es posible que en algún momento haya sido el canónigo Mardóñez. El Catálogo de manuscritos musicales de la parroquia de San Juan Bautista de Punata, Cochabamba (Seoane y Eichmann 1997: 103-118), registra dos obras, cuya autoría es de un tal “Mardóñez”:

Número de orden:	12
Título/incipid:	<i>Misa</i>
Autor:	Mardóñez
Forma:	Misa

17 Paredes es aclarativo sobre este género musical:

Los tristes son una derivación del jharahui o yaraví indígena y de las melodías andaluzas. Su música compuesta en $\frac{3}{4}$ se emplea para expresar las penas del corazón y las amargas producidas en la vida por un adverso destino. La letra de estos cantares contiene siempre una queja, un grito doloroso del alma o una trova amorosa, expresada de manera sentida y en actitud triste por el cantor. Es un canto profundamente sentimental (1981: 159 y ss. Negrillas en el original).

18 El canónigo es el eclesiástico provisto de una canonjía. La canonjía se refiere a que algunas iglesias no son regidas por un sacerdote individual, sino por un Colegio o Cabildo, como las catedrales y las colegiadas. Tal el caso de la catedral de Cochabamba, regida por un Cabildo eclesiástico.

19 Se trata, sin duda, del canónigo Manuel E. Mardóñez quién, en la década de 1880, acepta el nombramiento para una prebenda de ración entera (BO ABNB, MC 792).

20 Es posible que siendo niño haya tomado algunas clases con Francisco Doveri.

21 Si este dato es correcto, entonces, es poco probable que recién en 1884 haya conocido al maestro de Capilla Francisco Doveri, tal como señala Cáceres Aranibar (2024: 10). Por estos años también se tiene referencias de otro músico en la capilla musical de la catedral del cual apenas se tienen noticias, el español Andrés de Luque.

Partes:	Existe solamente partitura incompleta de órgano y coro a 2 voces
Tono básico:	La bemol mayor
Compás:	$\frac{3}{4}$
Observaciones:	Faltan partes y se tiene partitura incompleta

Número de orden:	43
Título/incipid:	<i>Regina celi.</i>
Autor:	Mardóñez
Forma:	Antífona
Partes:	Partitura de acompañamiento y 2 voces
Tono básico:	La menor (modulada a Re como si fuera modo dórico)
Compás:	$\frac{3}{4}$
Observaciones:	Parece completa

Fuente: (Seoane y Eichmann 1997: 103-118).

El 4 de marzo de 1893 es nombrado Maestro de Capilla interino de la Catedral. Ese mismo año, por examen de competencia, pasa a ser su titular, cargo que ocupa durante la primera mitad del siglo XX. Una reseña de su labor pedagógica y la institucionalidad musical que instituye dentro de la capilla musical en la catedral de Cochabamba la describe él mismo:

Inicié mi labor de maestro a la manera del arquitecto (...) y tomé por base la formación de la Escola Cantorum²² para niños y jóvenes y allá fue donde se formaron generaciones de artistas profesionales (...) con esfuerzo y dificultad llegue a obtener un repertorio de autores célebres de género brillante: Rossi, Rossini, Mecadantt, Pauletti, Bechi, Henry Farmer y otros; estas composiciones fueron instrumentadas a gran orquesta y banda, las mismas que se cantaron en festividades de gran solemnidad, siendo las de mayor importancia la “Misa Solemne” a 5 voces de Gounod, la monumental obra de Mozart “Misa de Réquiem” y por último la “Misa Solemne” a 4 voces de Cherubini.

Si bien el coro catedralicio tenía un sistema de educación musical para niños, no tenía una orquesta de capilla estable, sino que se pagaba a los instrumentistas por evento. Este modelo lo explica el músico Guillermo Rodrigo, cuyo padre era también músico del coro catedralicio.

En el coro de la Catedral (tocábamos). Los canónigos pagaban a los músicos, tanto al que tocaba armonio como a los que tocábamos violín, clarinete, flauta. Pagaban una insignificancia al mes (Sánchez C. 1989: 5).

Este modelo muestra que, si bien pertenecían a la capilla musical, los músicos debían estudiar en sus casas y tener dominado un repertorio. Tal hecho muestra que se trata de un

²² La schola cantorum es un lugar para la enseñanza y práctica del canto eclesiástico.

sistema de aprendizaje musical basado en la práctica constante y repetitiva de repertorios ya definidos.

Antes, ser músico era una profesión. Se pasaba mucho trabajo en estudiar clarinete, o en estudiar violín, o en estudiar piano. Para qué; para ganarse la vida. Pero en qué se ganaba la vida; en las salves, en las misas, en los matrimonios, en los bautizos, en las novenas... Una misa rezada pagaban un boliviano... Y después, ganábamos... en las novenas (Ob. cit.: 4).

4. Institucionalización de la enseñanza musical

La primera mitad del siglo XX, marca la consolidación de una institucionalidad de enseñanza musical formal en forma de conservatorio, academia e institutos musical. Estas son de carácter privado y público (fiscal).

Instituciones musicales privadas y de enseñanza libre

Es un español, Andrés de Luque, quien en junio de 1887 con su llamada Escuela de Canto y Declamación y junto a jóvenes de Cochabamba, solicita “se le conceda el uso gratuito del teatro (Achá) para una temporada de cuatro funciones lírico dramáticas, con cuyo beneficio se mantendría la escuela y el resto para obras de beneficio público” (Lavayen 2014: 39). Esta parece ser la primera escuela musical, la misma que, bajo la denominación de Compañía Luque-Rivas Co. realiza varias presentaciones culturales y musicales en el teatro Achá²³. No se conoce hasta cuando funciona y el tipo de impacto que tiene en la vida musical de la ciudad.

Noticias sobre una institución netamente musical se tienen cuando el maestro de capilla de la catedral, Teófilo Vargas, abre en 1894, en su domicilio, una pequeña Escuela Musical donde enseña gratuitamente canto, piano, violín, flauta y otros instrumentos. La constante demanda de niños y jóvenes por el aprendizaje musical, hace que en 1905 formalice lo que viene a denominarse Establecimiento musical de Teófilo Vargas, situado en la calle Colombia, con una reducida planta de profesores remunerados.



Fig. 4. Sellos: Establecimiento Musical de Teófilo Vargas (1906) y Conservatorio Musical Teófilo Vargas (1940). Fotografía: Walter Sánchez C.

Con crecientes requerimientos, logra el apoyo de un grupo de intelectuales de la ciudad, para constituir una entidad con una nueva personería: el Conservatorio Musical

23 Desde 1887 hasta 1891, son la Sociedad 6 de agosto, la Sociedad de Declamación y Canto, la Sociedad de Aficionados y la Sociedad Patriótica las que tienen actuaciones en el Teatro Achá (Lavayen 2014: 40).

Cochabamba que inaugura sus actividades el 24.IV.1907 —dos años antes que el Conservatorio Nacional de La Paz. Se trata de una institución privada dedicada a la formación de futuras generaciones de músicos y de artistas líricos (Sánchez Canedo 1989).

El periódico *El Heraldo* (25.III.1907, N° 5010), en una escueta nota anuncia este acontecimiento: “Se reunió ayer este centro musical, en casa del señor Teófilo Vargas. Se tomaron algunos acuerdos y se nombró la mesa directiva con el siguiente personal: Director- Teófilo Vargas; Presidente- Miguel Gumucio; Vicepresidente- Alfredo Wieler; Secretario- Roberto Wieler; Tesorero- Juan Chiarella”.

Antes del mes de funcionamiento tenía aprobados sus estatutos (11.IV.1907), tal como señala la carta dirigida a Ernesto Urquidi y publicada en el diario local *El Heraldo*:

Señor. El directorio en su sesión de anoche, resolvió por unanimidad, dar a Usted, un voto de aplauso por su brillante trabajo de estatutos, que desenvuelve con todo acierto un plan de organización bien meditado. Me es altamente grato poner en conocimiento de Usted. Esta tan merecida resolución. Aprovecho de la oportunidad para ofrecer a Usted. Los sentimientos de mi mayor consideración y respeto (12.IV.1907, N° 5023).

A poco menos de dos semanas de su constitución, el Conservatorio anuncia su primer concierto “musical, vocal e instrumental” señalando que el beneficio monetario iría en beneficio del Hospital Viedma (*El Heraldo*, 6.IV.1907, N° 5017). El seguimiento de la prensa a este evento muestra la importancia que esta institución comienza a tener en la vida musical y cultural de la ciudad. El 9.IV.1907, la crónica periodística señala:

Como lo anunciamos, se realizó antier el primer ejercicio por los miembros del ‘Conservatorio Musical Cochabamba’, en casa de su director Señor Teófilo Vargas. El éxito halagüeño superó toda previsión optimista tratándose de un ejercicio inicial y este éxito revela que todos los socios son verdaderos artistas (*El Heraldo*, N° 5019).

En su edición N° 5026 (17.IV.1907), otro periodista comenta: “Antier se reunieron nuevamente en ejercicios los socios del ‘Conservatorio Musical Cochabamba’”. Al día siguiente, uno de sus reporters escribe: “Esta noche se reúnen los socios del conservatorio Musical Cochabamba, para hacer sus ejercicios y tomar últimas determinaciones para el concierto del domingo que promete estar muy concurrido”. Comentando los ensayos, otra crónica de *El Heraldo*, en su edición del 18.IV.1907, describe algunos elementos propuestos para la velada musical:

Como lo teníamos anunciado, realizase anoche el ejercicio de la orquesta que se ha de desempeñar en el próximo concierto. Queda comprobado el buen éxito musical. Hemos tenido ocasión de escuchar la ejecución de la orquesta y podemos afirmar de ella, que será la mejor de las que hasta hoy se han presentado en nuestro teatro, tanto en número como en la competencia de los concertistas. Será un verdadero acontecimiento en el país. Anoche se resolvió que la función se diera la noche del miércoles 24 próximos, pues nuestro teatro no se presta para exhibiciones diurnas. Deseosos de dar una información detallada, nuestro reporter ha podido obtener la copia del proyecto del programa.

El Programa, dividido en tres partes, destaca por la presencia de renombrados compositores europeos como Rossini, Bellini, Von Soupe, Meyerbeer, Boieldieu, Donizetty y Beriot.

La expectativa por el Concierto es tan grande que los miembros del directorio del Conservatorio deciden rematar las entradas:

se ha resuelto poner en remate público las localidades de teatro para la función de concierto que prepara el 'Conservatorio Musical Cochabamba' a beneficio del hospital, a fin de atender al pedido extraordinario que hay de ellas y para evitar susceptibilidades resultantes de la distribución...El remate se verificará el día de mañana a hs. 7 p.m. en el salón Municipal (El Heraldo, 20.IV.1907. N° 5031).

El concierto es todo un éxito. La prensa destaca la majestuosidad de la orquesta, la virtuosidad del maestro Vargas en el violín; pero, sobre todo, el talento artístico de las mujeres artistas:

La señorita Concepción Guzmán O., con su espiritual belleza, y sus dotes artísticas hizo gozar de todas veras al público que entusiasta la aclamó llenándola de flores, después que ejecutó un trozo de Norma en violín. La señorita María C. Zambrana reveló ser toda una maestra en la ejecución de piano y su habilidad suplió a la deficiencia del instrumento, pues el que se exhibía no era de lo mejor. El acompañamiento en piano de la bella y hábil señorita Victoria Guzmán O. nada dejó que desear y justamente mereció muchas flores y aplausos, asíó como la igual Dolores Escalera. La señorita María Ponce, con su juvenil hermosura, en sus pocos años mostró ser una digna discípula de Vargas, pues, sorprendió con su habilidad en la ejecución del violín.

Durante el Concierto, el "tono" institucional del Conservatorio y de la orquesta es presentado por "El señor Salcedo" quién, además, hace una relación de la historia del Conservatorio:

Inició la idea el Maestro Vargas, campeón esforzado de la música boliviana, y la realizó el personal presente, organizado de profesores que nada egoístas para difundir sus conocimientos, acudieron presurosos al llamado de aquel para prestarle su inteligente cooperación en la difícil tarea creada; de bellas y espirituales señoritas, que cual seductoras y aromáticas flores de predilecto y seleccionado jardín, constituyen la faz más saliente y delicada de la asociación y finalmente de animosos y decididos jóvenes amantes de la música cuyo valioso contingente, conservará siempre con vigor y vida al 'Conservatorio Musical Cochabamba' (El Heraldo 25.IV.1907).



Fig. 5. Fundadores del Conservatorio Musical “Cochabamba”. Año 1910. Empezando de la izquierda hacia la derecha y luego hacia arriba: 1. Job Antezana, 2. Agustín Morales. 3. Teófilo Vargas. 4. Luís Castel Quiroga. 5. Jorge Schulze. 6. José Gandarillas. 7. Eduardo Quiroga Lavayén. 8. Luís Prado Barrientos. 9. Luís Palomo. 10. Alejandro Paz Arauco. 11. Faustino Vallejos Rivero. 12. José Morales López. 13. Nicolas Durán. 14. NN. 15. NN. 16. NN. Fotografía: Periódico El Heraldo, 1910.

El año 1925, plenamente consolidado y “sostenida exclusivamente por su director y cuerpo de profesores”, el Conservatorio se halla compuesto por Teófilo Vargas (Director y maestro de coros), Lola Vila y Genaro Sanjines (piano), Concepción G. Vda. de Müller, Ernesto Bauer y Víctor Rodrigo (violín), Antonio Vargas (teoría musical, solfeo y canto), Luís Meruvia (declamación), Jorge Solís y Alberto Rivas (dibujo), Alejandro Guardia y Antonio Jordán (flauta), Conrado Rodríguez y Luciano Cornejo (cello). Seguía funcionando en la casa del maestro Vargas donde se implementa salas para ejercicios musicales, salón de concierto y un sistema de préstamo interno de instrumentos musicales para los ensayos.



Fig. 6. Directorio del Conservatorio Cochabamba en 1960. Al centro el maestro Teófilo Vargas. Parado, segundo desde la izquierda, el compositor y pianista, Emilio Gutiérrez Illanes. Fotografía: NN.

El artículo de Alejandro Arauco, publicado en el libro *Bolivia en el Primer Centenario de su Independencia* (EEUU: The University Society, 1925), es ilustrativo para acercarse a la filosofía del Conservatorio:

En el salón de conciertos, que el maestro Director ha adoptado en su propia casa, reciben lecciones gratuitas los alumnos de las diferentes secciones, dictadas por los respectivos profesores. La labor del Conservatorio Musical 'Cochabamba' es altamente idealista, entraña la aspiración de propagar y crear el arte de la música nacional, basada en el estudio de principios armónicos con fines altruistas.

Reunidos en Asamblea Extraordinaria la totalidad de los miembros del directorio, en noviembre de 1957 resuelven cambiar el nombre de la institución por el de "Conservatorio Teófilo Vargas". Este gesto, simbólico, muestra la urgente necesidad de iniciar acciones destinadas a lograr su sostenibilidad, asentada, hasta ese entonces, sobre la economía del gran músico, compositor e investigador.

Su fallecimiento, ocurrido en 1961, marcará, sin embargo, el inicio de la clausura ocurrida unos pocos meses después, luego de más de medio siglo de labor pedagógica musical en la ciudad de Cochabamba.

Instituciones musicales fiscales

La Escuela Normal de Sucre, fundada el 6 de junio de 1909, constituye la base de toda la reforma educacional de la escuela boliviana en sus niveles primarios y luego secundario y sus alumnos los destinados a implementarlo a nivel nacional. Los programas son redactados sobre la base de las escuelas normales de Bruselas y de Hainaut (Bélgica) y adaptados para Bolivia. Entre sus programas se halla el dedicado a la música:

En la escuela normal de enseñanza de la música es a la vez teórica, práctica y metodológica... Los alumnos de la escuela están constituidos en sección de coro que se reúne una vez por semana para el estudio y repetición de los coros a una o varias voces... La colección de coros comprende cantos para los diversos grados de la escuela primaria...

Los alumnos, al terminar el 4° año de estudios, poseen un repertorio de canto para enseñar en la escuela primaria, en sus diversos grados...

El curso de metodología de la música comprende la enseñanza de ésta por medio de los dos métodos, modal y tonal, así como la enseñanza del canto [e instrumento musical]. Se insiste, particularmente, en los procedimientos de audición y gracias a ellos los normalistas del 4° año pueden enseñar numerosos cantos escolares en las diversas secciones de la escuela primaria (Bolivia 1917: 148-149).

Una vez egresados, estos maestros normalistas tienen implicancia en la enseñanza musical en las escuelas primarias de Cochabamba. No así, en la educación artística más especializada. Por tal motivo, un grupo de intelectuales y músicos inicia gestiones con el gobierno para fundar una academia de artes. Finalmente, en 1940 se funda la Academia de Bellas Artes "Man Césped", cuyos principales impulsores son destacados intelectuales como Humberto Viscarra Monje, Eduardo Laredo, Roberto Wieler, Rafael Anaya, Julia

de Canedo, Emilio Hochmann, Carlos Flamini, Armando Palmero Nava, Mario Unzueta, Angélica Zelada, Fanny Salguero, Amanda Bibus, Manuel Rodríguez. Como testigo cercano, es la voz autorizada del pedagogo Franklin Anaya, el que da mayores certezas sobre la creación de esta institución:

Por gestiones de Eduardo Laredo y Rafael Anaya A. se creó en Cochabamba, la Academia de Bellas Artes “Man Céspedes” cuya sección musical quedó a cargo de Eduardo Laredo, Humberto Vizcarra Monje, Armando Palmero, Emilio Hochmann, Carlos Flamini y otros ilustres artistas. El Ministro de Educación se hizo cargo de los sueldos y, lo restante (local, instrumentos y demás recursos materiales) el aporte local. (Anaya 1994: 49).

Si bien durante la primera década de actividad la Academia tiene mucho apoyo, la década de 1950 surge con avatares que afectan su desarrollo como la partida de sus principales miembros músicos: “Laredo retornó a E.E.U.U... Vizcarra volvió a sus lares altiplánicos; Hochman se fue a Sucre, Flamini murió” (Ibid). Aunque el músico Armando Palmero queda como director de la Academia y posteriormente Rafael Anaya, ambos renuncian a su labor directiva, generándose una gran inestabilidad.

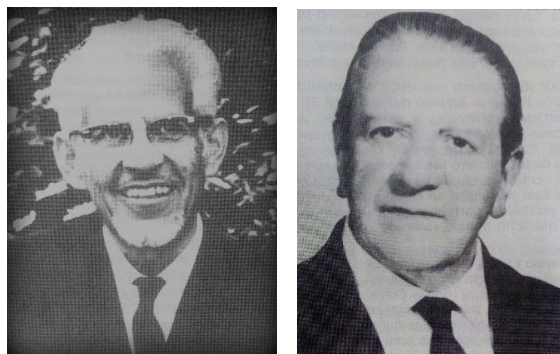


Fig. 7. Izquierda: Eduardo Laredo. c. 1940. Fotografía: NN. Derecha: Armando Palmero. c. 1940. Fotografía: NN.



Fig. 8. De arriba abajo. Roberto Wieler, Humberto Vizcarra Monje, Armando Palmero, Rafael Anaya, Eduardo Laredo y Mario Unzueta. Fotografía: NN.

En este contexto de crisis es que Franklin Anaya se hace cargo de su dirección. Relatado en primera persona, da cuenta de su ingreso:

un telegrama del Ministerio de Educación...nombrándome director de la Academia a pedido de la Sociedad de Artistas y Escritores de Cochabamba (...) Debo confesar que me vi en un aprieto. Se trataba de un plantel vespertino que funcionaba en una casucha pequeña y destartada concedida caritativamente por el Municipio. Sus alumnos de toda edad: grandes y chicos en las mismas aulas, su trabajo en cómodo horario vespertino entre períodos de huelgas.

En medio año lectivo desertaba el alumnado dejando el saldo de actividades en la simulación. Material didáctico insignificante (...) En tales circunstancias, ¿cómo podría hacerme cargo de la reorganización de la Academia, habida cuenta de los inconvenientes que ofrecía el medio? Me decidí por crear como parte de la Academia una sección diurna donde se impartiría una educación integral a niños seleccionados, con la finalidad de formar recursos humanos para el desarrollo cultural de la comunidad. Después...retornando Eduardo Laredo (de los E.E.U.U.) se haría cargo del Plantel (Ob. cit.: 50).

Es esta sección diurna de la Academia Man Céspedes que da lugar a la aparición de una “escuelita” asentada en principios pedagógicos innovadores —que serán la base de la consolidación posterior formal del Instituto de Educación Integral y Formación Musical “Eduardo Laredo”. Sus características:

- Niños seleccionados “por sus aptitudes en un ambiente [educativo] de libertad, felicidad y creatividad” (Ibid. *Cursivas mías*).
- Formación integral: “simbiosis de la enseñanza de las Ciencias y Humanidades por un lado y de las artes por otra” (Ibid. *Cursivas mías*).
- Disciplina de la “escuela orquesta en oposición a la escuela cuartel” (Ibid. *Cursivas mías*)
- El estudio de la música como una “formación formativa fundamental, no porque sea un adorno de la vida, un pasatiempo bello e inocente, sino porque su ejercicio pone en acción simultánea todas las facultades humanas, aún más que la ciencia; esto es siempre y cuando sea consciente” (Ibid. *Cursivas mías*).

Con el proyecto concluido →según el relato de Franklin Anaya→da inicio a su implementación:

A fines del año 1960, recorrí las escuelas de la ciudad y aproximadamente entre 9.000 niños de 8 años de edad, seleccioné con aptitud sobresaliente quienes se inscribieron para realizar sus estudios de primaria por la mañana y por la tarde de música, danza, etc.

El año 1961 da comienzo a sus actividades con un personal de profesores mínimo: “casi todos ellos ad-honorem”. De manera paralela, funda el Coro de los Valles dentro de la Universidad Mayor de San Simón.



Fig. 9. Coro de los Valles de la Universidad Mayor de San Simón. 1961. Fotografía: NN.

En los próximos años, la “escuelita” de la Academia Man Césped comienza a rendir frutos con el apoyo de “Padres de Familia y profesores (que) aportaron económicamente para impulsar el experimento pedagógico que fue registrado como suceso en la prensa nacional” (Ob. cit.: 51).

Una vez logrado el objetivo de contar con alumnos de talento, maestros idóneos y disciplina de trabajo, “los profesores de la Academia apoyados por el Jefe del Distrito Escolar de entonces, se amotinaron con máxima violencia. Para ellos, el establecimiento naciente era una amenaza” (Ibid).

El conflicto queda solucionado con una Resolución Ministerial, de 1964, creando el Instituto de Educación Musical “Eduardo Laredo”. Al siguiente año, el Coro de los Niños Cantores del Valle ya se encuentra de gira en la ciudad de La Paz, actuando en el Teatro Municipal —junto al Coro Polifónico Nacional— y en los salones del Palacio de Gobierno, invitados por el presidente de la república (Presencia, 20.X.1965).



Fig. 10. Izquierda: Franklin Anaya. Fotografía: Presencia 22.XI.1965. Derecha: Franklin Anaya dirigiendo el coro de los Niños Cantores del Valle en la ciudad de La Paz. Fotografía: Presencia, 20.X.1965.

Las siguientes décadas, llenas de vicisitudes para el naciente Instituto será también de consolidación dentro del sistema de educación humanística y musical en la ciudad de Cochabamba, al constituirse en el centro de formación de músicos y humanistas destacados y con gran impacto educativo durante la segunda mitad del siglo XX y el siglo XXI.

5. A manera de síntesis

De manera puntual, puede señalarse que durante el siglo XIX y parte del XX, la escuela regular está orientada a sentar las bases de personas productivas y a la formación de una ciudadanía al interior de una sociedad con fuertes ribetes estamentarios. Con distintas modalidades, la escuela primaria y secundaria está separada en dos ámbitos: la “libre” y la “fiscal”; la primera de carácter privado y la segunda sostenida con fondos municipales. En ambos ámbitos, el currículo escolar básico incluye la materia de “música” —asociada a la enseñanza de algún instrumento musical: guitarra y, en casos excepcionales, piano— y “canto” —con un fuerte énfasis en el canto lírico: ópera, opereta, zarzuela—, ambas orientadas al mundo femenino; en el caso masculino, hacia otras “artes” (la carpintería, la herrería, etc.). Este modelo particularista concluye en 1909 cuando el Estado toma el control de la totalidad de la educación boliviana con la consolidación de la Escuela Normal de Sucre. A partir de esta institución, apuntala la política de consolidar una “pedagogía nacional”. Para la música, abre una sección, la Normal de Música, donde inicia la formación de maestros/as, con criterios de educabilidad orientados a la promoción de la música “nacional”. Operativamente, el currículo se centra en el canto patriótico (himnos, marchas) y a la música folklórica; ambos asociados a la formación cívica de los estudiantes.

La enseñanza privada e individualizada por parte de profesores/as, es un tipo de institución que emerge con fuerza en el siglo XIX y no se modifica en el siglo XX. Se asienta en contratos para la enseñanza musical y de algún instrumento musical de forma privada y personalizada. En este texto se ha incidido en ubicar a personalidades vinculados al piano. Destacan en el siglo XIX:

- Teodoro Cartín (profesor de música y pianista).
- Mariano Virreyra.
- Francisco A. Calderón.
- Félix Aranibar.
- “una profesora de piano”.

La Capilla musical de la iglesia catedral aparece en la segunda mitad del siglo XIX y mantiene una actividad constante como centro de enseñanza-aprendizaje hasta las primeras décadas del siglo XX. Con su clausura, se cierra un ciclo vinculado a la iglesia como núcleo de enseñanza-aprendizaje musical en Cochabamba. Tres maestros de capilla y de coro destacan:

- Francisco Doverni.
- Manuel E. Mardóñez.

- Teófilo Vargas.

Entre las instituciones formales de enseñanza musical, públicas y privadas, aparecen, de manera cronológica, las cuales tendrán un impacto decisivo en el desarrollo pedagógico y musical en Cochabamba:

- Escuela de Canto y Declamación (1887)
- Escuela musical (1894)
- Establecimiento musical (1905-1907)
- Conservatorio Musical Cochabamba (1907-1961)
- Academia de Música Man Céspedes (1940-actualidad)
- Instituto de Educación Integral Eduardo Laredo (1964-actualidad)

Este pequeño conjunto de datos apunta, además, a la presencia de métodos, didácticas y repertorios institucionales que deberán ser abordados en estudios futuros.

Documentos inéditos

BO ABNB, MC 792. (1884-02-08 Cochabamba – 1884-02-22). Expediente de la Diócesis de Cochabamba con el señor presidente de la República, primero Manuel E. Mardonez, canónigo acepta el nombramiento para una prebenda de ración entera y la Sala Capitular de Cochabamba le presenta al presidente una terna de tres presbíteros, eclesiásticos para una prebenda de media ración.

Bibliografía

Anaya Arze, Franklin (1994). La música en Latinoamérica y en Bolivia. Cochabamba: Editorial Serrano.

Barriga Monroy, Martha Lucia (2006). La educación musical durante la colonia en los virreinos de Nueva Granada, Nueva España y Río de la Plata. *El Artista* (3). Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Colombia, 6-23.

Béhague, Gerard (1983). La música en América Latina. Venezuela: Monte Ávila Editores C.A.

Bolivia (1917). La Reforma Educcional en Bolivia. Edición oficial. La Paz-Bolivia.

Bolivia (1905). Geografía de Bolivia (Edición oficial). La Paz: Tip. Comercial.

Cáceres Aranibar, Pablo (2024) Música inmortal. Yaraví. Entre Mozart y los Andes. Colección de Ayres Bolivianos de Antaño (siglo XIX). Tomo II. Cochabamba: Talleres Gráficos Kipus.

Claro, Samuel (1967). Un órgano barroco boliviano. *Revista Musical Chilena* 21 (100). 31-38

Contestación (1867). Contestación a la demanda interpuesta por D. Francisco Doberti contra el Sr. Dean Dr. D. Damián Jofré. Cochabamba: Tipografía de los Amigos.

Convención Nacional ([1851] 1852). Compilación cronológicamente arreglada de las leyes y decretos Que se han dictado por la Convención Nacional, convocada en 1851, i por el Supremo Gobierno. Reimpresa en Cochabamba: Imprenta de la Unión.

Continuación (1868) . Continuación del escrito de réplica del Sr. Francisco Doberti, en refutación de la dúplica del Dr. Damián Jofré. Cochabamba: Imprenta del Siglo.

Diccionario (1824). Diccionario de la lengua castellana por la Academia Española. Impreso con el mayor esmero. Paris: Librería Hispano-Francesa de rosa. 7ma.edic.

Dúplica (1868). Dúplica del Sr. Dean propietario D. Damián Jofré a la demanda interpuesta por D. Francisco Doberti. Cochabamba: Tipografía de los Amigos.

El Heraldó (1879). Cochabamba. Almanaque de “El Heraldó” para administrativo y comercial. (A. Toro Editor). Cochabamba: Edición de la Imprenta de “El Heraldó”.

Informe Municipal (1877). Informe Municipal dado por el presidente del Ayuntamiento de Cochabamba al clausurar las sesiones del año 1877. Cochabamba: Imprenta del siglo.

Oficina Nacional de Inmigración, Estadística y Propaganda Geográfica (1905). Geografía de la república de Bolivia. Edición oficial. La Paz: Tip. Comercial-Ismael Argote.

Orías Bleichner, Andrés (1997). Música en la Real Audiencia de Charcas. Un perfil de la escuela platense. DATA. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos (7), La Paz, 33-58.

Paredes, M. Rigoberto (1981). El arte musical de Bolivia. La Paz: Talleres gráficos de la Librería-Editorial POPULAR

Rioja Montaña, Greby (2016). Políticas educativas en Bolivia durante el siglo XIX. Tomo I. Cochabamba: Editorial Kipus.

Sánchez Canedo, Walter (1997). Breve introducción a la vida musical urbana en Cochabamba. Aires Criollos. Música, intérpretes y compositores de Cochabamba. Cochabamba: Honorable Municipalidad de Cochabamba. 3-13.

Sánchez C. Walter (1989). Cochabamba y su música a principios de siglo. Boletín (16). Cochabamba y su música. Cochabamba: Centro Portales, 2-15.

Seoane Urioste, Carlos y Eichmann Oehrli, Andrés (1997). Algunos hallazgos de música en zonas andinas rurales. Data (7). Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. Música en la colonia y en la república. 95-118.

Soruco Alejandro y Enrique Soruco (1880). Censo Jeneral de la ciudad de Cochabamba. Informe presentado al Concejo departamental, por los comisionados Alejandro y Enrique Soruco. Cochabamba: Imprenta de Arrázola

Waisman Leonardo (2019). Una historia de la música colonial hispanoamericana. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.

Wedell, H. A. (1853). Voyage dans le nord de la Bolivie. Paris: Chez P. Bertrand.
Libraire éditeur.

Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI



Carrera Ciencias de la Educación - UMSS
Volumen 2, Número 7
Junio de 2026



Pueblos indígenas y educación en Bolivia Situación y retos a partir de los resultados del censo del 2024

DOI: <https://doi.org/10.47993/idce271824>

Guido C. Machaca Benito

Correo electrónico: g.machaca@umss.edu.bo

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0601-8788>

Natalia M. Machaca Cabrera

Correo electrónico: nmachaca@agro.uba.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2529-3195>

Oscar Alquizalet Arce

Correo electrónico: oscaralquizalet@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6171-7632>

Depósito legal: 2-3-794-2026 P.O. (Impresa)

Depósito legal: 2-3-793-2026 P.O. (En línea)

ISSN: 3080-1230 (Impresa)

ISSN: 3134-688X (En línea)



Recibido el 30 de abril de 2026 - Aceptado 19 de junio de 2026

Pueblos indígenas y educación en Bolivia. Situación y retos a partir de los resultados del censo del 2024

Indigenous Peoples and Education in Bolivia

Situation and Challenges Based on the Results of the 2024 Census

Guido C. Machaca Benito¹
Natalia M. Machaca Cabrera²
Oscar Alquizalet Arce³

Resumen

El acceso a la educación de la población indígena en Bolivia, desde la fundación de la República hasta el presente, considerando los reportes de los últimos censos, ha ido mejorando de manera diferenciada, aunque las políticas públicas implementadas, históricamente, no proporcionaron las condiciones básicas y oportunas; pese a esta mejoría, la situación actual, respecto a la población no indígena, no es igualitaria. De igual modo, la situación de los 36 pueblos indígenas es diversa y heterogénea; ya que solo algunos pueblos lograron un acceso significativo a la educación regular; mientras que la mayoría se mantiene con índices bajos.

Desde un enfoque de investigación predominantemente cuantitativa, complementado con investigación documental, con base en la información del Censo de Población y Vivienda realizado en 2024, el artículo muestra, describe y analiza, en términos absolutos y relativos, la población que se autoidentifica como indígena y, sobre esa base, el acceso que ha tenido a la educación, en general, considerando los indicadores de analfabetismo, asistencia escolar, promedio de años de estudio, nivel de escolaridad y de acceso y conclusión de la educación superior.

Con base en este diagnóstico, se identifican los principales retos que el Estado debe asumir con la perspectiva de mejorar el acceso, la permanencia y la conclusión de la educación regular y superior de la población y de los pueblos indígenas en Bolivia.

1 Licenciado en Ciencias de la Educación y Magister en Educación Intercultural Bilingüe. Fue Director del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón y, actualmente, es docente de la Facultad de Humanidades y Coordinador del Centro de Investigación e Innovación Socio Educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Correo electrónico: g.machaca@umss.edu.bo; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0601-8788>

2 Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede de trabajo en el Instituto de Geografía "Romualdo Ardisson" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA); y docente de la Cátedra de Turismo Rural de la Facultad de Agronomía de la UBA.

Correo electrónico: nmachaca@agro.uba.ar; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2529-3195>

3 Licenciado en Economía, investigador en temas de pueblos indígenas de la Amazonía, con énfasis en pueblos en aislamiento voluntario, y consultor en estadística y demografía referentes a poblaciones indígenas en Bolivia. Correo electrónico: oscaralquizalet@yahoo.es; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6171-7632>

Palabras clave

Pueblos indígenas, educación, autoidentificación indígena, analfabetismo, asistencia escolar, promedio de años de estudio y nivel de escolaridad.

Abstract

Access to education for the Indigenous population in Bolivia has progressively improved from the founding of the Republic to the present, as evidenced by data reported in the most recent population censuses. However, the public policies historically implemented did not provide the necessary basic conditions in a timely and adequate manner. Despite these advances, the current educational situation of Indigenous peoples remains unequal in comparison with that of the non-Indigenous population. Likewise, the educational conditions of the 36 Indigenous peoples are diverse and heterogeneous, as only some groups have achieved significant access to formal education, while the majority continue to exhibit low educational indicators.

Using a predominantly quantitative research approach, complemented by documentary analysis and based on data from the 2024 Population and Housing Census, this article presents, describes, and analyzes, in both absolute and relative terms, the population that self-identifies as Indigenous and, on that basis, examines its access to education. The analysis considers key indicators such as illiteracy rates, school attendance, average years of schooling, educational attainment levels, and access to and completion of higher education.

Based on this diagnosis, the study identifies the principal challenges that the State must address in order to improve access to, retention in, and completion of both formal and higher education among the Indigenous population and Indigenous peoples of Bolivia.

Keywords

Indigenous peoples, education, Indigenous self-identification, illiteracy, school attendance, average years of schooling, educational attainment.

1. Introducción

Desde la fundación de Bolivia, en 1825, hasta el presente, la situación económica, social, política y cultural de la población indígena, en relación con la población no indígena, ha sido históricamente desfavorable y ha estado marcada por una exclusión permanente, ya que siempre se ha ubicado en la base de la pirámide social. Es más, en términos educativos y en el contexto de la implementación de los diferentes periodos o modelos económico políticos por los que atravesó el país, la mayoría con resabios coloniales, el sistema educativo marginó, minusvaloró y discriminó a la población y a los pueblos indígenas, pese a sus permanentes y explícitas luchas con la perspectiva de mejorar sus condiciones de vida.

En el año de la celebración del Bicentenario de Bolivia, y en el marco del Estado Plurinacional vigente, el presente artículo, sobre la base de la información del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2024, desde una investigación transversal, pretende

describir y analizar la situación educativa en la que se encuentra la población y los pueblos indígenas de Bolivia, mediante los indicadores de analfabetismo, la tasa de asistencia escolar, el promedio de años de estudio, el nivel de escolaridad alcanzado y el acceso a la educación superior. Sobre la base de esta información diagnóstica, se identifican los principales retos educativos que el Estado y la sociedad boliviana deberán afrontar con la finalidad de mejorar sustantivamente la situación educativa de la población indígena.

2. Metodología

Por las peculiaridades de la investigación realizada, la metodología utilizada fue preponderantemente de tipo cuantitativo y descriptivo, con algunos matices de investigación cualitativa, centrada fundamentalmente en la investigación documental y transversal, que permitió sustentar las tendencias estadísticas emergentes. La información fue obtenida mediante el Software Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del portal del Instituto Nacional de Estadística (INE) de Bolivia, que contiene información respecto de toda la población boliviana referente a los indicadores educativos que fueron copiados mediante la Boleta del Censo Nacional de Población y Vivienda, realizado en 2024. Los indicadores seleccionados (analfabetismo, asistencia escolar, promedio de años de estudio, nivel de escolaridad y acceso a la educación superior) fueron elegidos por su capacidad de ofrecer una visión integral de las trayectorias educativas de la población.

Para el procesamiento de la información y el diseño de las tablas pertinentes, se utilizó Microsoft Excel, previa depuración y el saneamiento estadístico de la base de datos, así como la clasificación y categorización de la información, según los tópicos que se abordaron en el presente artículo.

Una vez diseñadas las tablas, con las frecuencias absolutas y relativas, las tendencias estadísticas que emergieron, como resultado del procesamiento de la información, fueron contrastadas y/o respaldadas con información documental y bibliográfica para identificar y explicitar los retos educativos que el Estado deberá asumir para mejorar sustantivamente la situación educativa de la población indígena en Bolivia.

3. Resultados y discusión

3.1. Características socio demográficas de Bolivia

a) Población y características geográficas

Tabla 1. Bolivia: División política y población según departamentos

Departamento	Población	Superficie (Km2)	Altitud (msnm)	Provincias	Municipios	GAIOC ⁴
Beni	484.287	213.564	236	8	19	1
Chuquisaca	606.027	51.524	2.790	10	29	1
Cochabamba	2.016.357	55.631	2.558	16	47	1
La Paz	3.030.917	133.985	3.640	20	87	
Oruro	571.471	53.588	3.709	16	35	2
Pando	134.194	63.827	221	5	15	
Potosí	861.292	118.218	4.070	16	41	1
Santa Cruz	3.122.605	370.621	416	15	56	2
Tarija	534.21	37.623	1.866	6	11	
Total	11.365.333	1.098.581		112	340	8

Nota: Elaboración propia con base a Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2024. Cochabamba, abril de 2026.

Bolivia se encuentra ubicada en la parte central de Sudamérica y, de acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2024, posee una población total de 11.365.333 habitantes, distribuidos en 9 departamentos, 112 provincias, 340 municipios y 8 Gobiernos Autónomos Indígenas Originarios Campesinos. Por otro lado, la población de los departamentos es variable; Santa Cruz es la que cuenta con más habitantes y, en términos porcentuales, equivale al 27,5% de la población boliviana. En cambio, Pando es la que tiene menos habitantes, con el 1,2% del total del país (<https://cpv2024.ine.gob.bo/>).

Por otro lado, cuenta con una superficie total de 1.098.581 kilómetros cuadrados que, según departamentos, también es variable: Santa Cruz es el de mayor superficie, con el 33,7%, y Tarija el de menor superficie, con el 3,4% del total de Bolivia. Si relacionamos la población con la superficie del país, obtenemos que la densidad poblacional que actualmente tiene Bolivia asciende a 10,3 habitantes por kilómetro cuadrado.

4 Gobierno Autónomo Indígena Originario Campesino, reconocido por la carta magna de Bolivia, se constituye en una nueva figura territorial que se incluyó en el último censo y equivale, en términos administrativos, a un municipio. Hasta el presente, los GAIOC constituidos y en funcionamiento son Charagua Iyambae, Raqaypampa, Uru Chipaya, Kereimba Iyaambae, Salinas, Huacaya, Jatun Ayllu Yura y Territorio Indígena Multiétnico (ODPIB, S/f).

La altitud geográfica en la que se encuentran las capitales de departamento también es diferente en cada uno de los departamentos, ya que están localizadas en distintos ecosistemas o regiones. Potosí es la capital ubicada a mayor altura, a 4.070 metros sobre el nivel del mar, mientras que Pando, con 221 metros sobre el nivel del mar, se localiza a menor altura. La altitud geográfica de los otros departamentos oscila entre estos dos extremos.

b) Población según área geográfica y censos nacionales

Tabla 2. Bolivia: Población total según censo y área geográfica

Censo	Rural		Urbana		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
1976	2.707.095	58,7	1.906.324	41,3	4.613.419	100
1992	2.725.946	42,5	3.694.846	57,6	6.420.792	100
2001	3.109.095	37,6	5.165.320	62,4	8.274.325	100
2012	3.270.894	32,5	6.788.962	67,5	10.059.856	100
2024	3.518.625	31,0	7.846.708	69,0	11.365.333	100

Nota: Elaboración propia con base INE 2002 y REDATAM del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2024. Cochabamba, abril de 2026.

La población boliviana, tal como observamos en la Tabla 2, entre los censos de 1976, 1992, 2001 y 2012, ha ido aumentando progresivamente, en un promedio intercensal aproximado de 1,8 millones. Este promedio constante, entre los censos 2012 y 2024, contra todo pronóstico, disminuyó a 1,3 millones. Esta reducción sustantiva de la población, de acuerdo con los personeros del Instituto Nacional de Estadística (INE), se explica por las siguientes razones: la drástica reducción de la tasa de natalidad en los últimos años; el impacto directo de la pandemia de COVID-19 que elevó la tasa de mortalidad; y el flujo migratorio al exterior por factores económicos (Conferencias de prensa del INE en eventos de presentación de resultados del censo, en agosto y septiembre de 2024).

Otro dato que llama la atención, en el análisis comparativo de los resultados de los últimos 5 censos, es el comportamiento poblacional en las áreas geográficas. En efecto, la población rural disminuyó sustantivamente, ya que del 59% en el censo de 1976 bajó al 31% en el censo de 2024; en contrapartida, la población urbana, que representaba el 41% en el censo de 1976, aumentó significativamente hasta el 69% en el censo de 2024. Esta tendencia, relativamente extendida en los países de la región, supone, en rigor, un vaciamiento poblacional del área rural y una concentración poblacional creciente en el área urbana.

El desplazamiento de la población indígena hacia los centros urbanos, que se constituye en una tendencia creciente e irreversible, se debe fundamentalmente a la búsqueda “[...] de mejores condiciones y oportunidades laborales, económicas y sociales, sin que ello

implique la pérdida de la identidad sociocultural o la disociación con su comunidad y región de origen” (Machaca, 2010, pág. 59).

c) Población según autoidentificación indígena y área geográfica

Tabla 3. Bolivia: Autoidentificación de la población según área geográfica

Población	Urbana		Rural		Total		% Ur-bano	% Ru-ral	To-tal
	N°	%	N°	%	N°	%			
Indígena ⁵	1.970.723	25,6	2.331.761	68,1	4.302.484	38,7	45,8	54,2	100
Quechua	764.722	9,9	956.960	27,9	1.721.682	40,0	44,4	55,6	100
Aymara	829.934	10,8	779.786	22,8	1.609.720	37,4	51,6	48,4	100
Guaraní	38.142	0,5	65.666	1,9	103.808	2,4	36,7	63,3	100
Chiquitano	50.139	0,7	48.851	1,4	98.990	2,3	50,7	49,3	100
Mojeño	20.406	0,3	14.133	0,4	34.539	0,8	59,1	40,9	100
Afroboliviano	17.327	0,2	7.841	0,2	25.168	0,6	68,8	31,2	100
Tsimané	2.499	0,0	19.844	0,6	22.343	0,5	11,2	88,8	100
Gwarayu	16.617	0,2	3.537	0,1	20.154	0,5	82,5	17,5	100
Tacana	5.966	0,1	13.398	0,4	19.364	0,5	30,8	69,2	100
Leco	4.365	0,1	14.581	0,4	18.946	0,4	23,0	77,0	100
Otro nativo ⁶	220.606	2,9	407.164	11,9	627.770	14,6	35,1	64,9	100
No indígena	5.728.935	74,4	1.093.018	31,9	6.821.953	61,3	84,0	16,0	100
Total	7.699.658	100,0	3.424.779	100,0	11.124.437 ⁷	100,0	69,2	30,8	100

Nota: Elaboración propia con base al REDATAM del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2024. Cochabamba, abril de 2026.

La autoidentificación indígena, en el presente artículo y en concordancia a la boleta del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2024, es la aceptación libre y voluntaria de las personas de reconocerse como miembro de un pueblo indígena originario campesino o afroboliviano del país. En este marco, tal como puede apreciarse en la Tabla 3, en Bolivia la población total que se asume como indígena asciende al 39%; en contraste, la población no indígena llega al 61%.

5 En la categoría “Indígena”, para realizar un análisis más riguroso y detallado, están incluidos los 10 pueblos indígenas con mayor población.

6 En la subcategoría “Otro nativo” están las personas que pertenecen a los otros pueblos indígenas que viven en Bolivia.

7 En este total no están incluidas 240.896 personas que, en el momento del censo, no especificaron su autoidentificación indígena o no indígena.

Este 39% de población indígena registrado en el censo 2024, respecto a los anteriores dos últimos censos, es significativamente inferior; ya que en el 2001 llegó al 62% y en el 2012 al 42%. Esto significa que, en dos décadas y media, la población indígena disminuyó en 24 puntos porcentuales. Esta reducción significativa, de acuerdo con los personeros del INE, se debe fundamentalmente a la urbanización acelerada del país; ya que, en este proceso, la población joven rural que migró a los centros poblados urbanos, en el momento del censo, dejó de identificarse como indígena. Ligado a esto, se puede suponer que existe una menor valoración de la identidad indígena en contextos urbanos; debido, desde nuestra percepción, a la discriminación y racismo vigente en los centros poblados y las ciudades capitales del país.

Desde otras perspectivas, este bajón porcentual se puede atribuir también al contexto social y político de realización del censo; ya que el 2012, de apogeo y orgullo por lo indígena, a los seis años del gobierno del Movimiento al Socialismo, existía un crecimiento de la autoestima colectiva étnica; mientras que el 2024, luego de los enfrentamientos del 2019, en el gobierno de Jeanine Añez, y en período de Héctor Arce, el orgullo indígena disminuyó notoriamente. Ligado a este factor, ha influido también la formulación de la pregunta censal; es decir, no es lo mismo preguntar a) ¿Se considera perteneciente a alguno de los siguientes pueblos...? (censo 2001); b) ¿Pertenece a alguna nación o pueblo indígena...? (censo 2012); y c) ¿Se autoidentifica con alguna nación o pueblo indígena originario...? (censo 2024). En este caso, la autoidentificación indígena tuvo menos peso que la pertenencia indígena (Walter Gutiérrez, ex director del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas. Comunicación personal, abril de 2024).

De igual modo, otro punto importante a destacar es que los dos pueblos indígenas con mayor población en Bolivia son el Quechua y el Aymara, ya que ambos constituyen el 77% de la población indígena del país. El primero, con un 56%, reside mayoritariamente en el área rural; mientras que el segundo, con el 52%, en el área urbana. De todos modos, en coherencia con la tendencia nacional, ambos pueblos están en franco proceso de urbanización. Los otros pueblos indígenas, incluidos aquellos que no aparecen en la Tabla 3 y que están subsumidos en la categoría “Otro nativo”, poseen poblaciones menores a los 100.000 habitantes. Exceptuando a los Chiquitano, Mojeño, Afroboliviano y Gwarayu que mayoritariamente residen en el área urbana, los otros pueblos indígenas están localizados preponderantemente en el área rural.

d) Población indígena y no indígena según departamentos

Tabla 4. Bolivia: Auto identificación de la población según departamentos

Departamento	Indígena		No indígena		Total		% Indígena	% No indígena	Total
	N°	%	N°	%	N°	%			
Santa Cruz	491.810	11,5	2.516.252	37,1	3.008.062	27,2	16,3	83,7	100
La Paz	1.622.343	38,0	1.347.418	19,9	2.969.761	26,9	54,6	45,4	100
Cochabamba	877.717	20,6	1.103.399	16,3	1.981.116	17,9	44,3	55,7	100
Potosí	507.254	11,9	315.604	4,7	822.858	7,4	61,6	38,4	100
Chuquisaca	256.661	6,0	337.175	5,0	593.836	5,4	43,2	56,8	100
Oruro	275.580	6,5	281.640	4,2	557.220	5,0	49,5	50,5	100
Tarija	65.839	1,5	454.308	6,7	520.147	4,7	12,7	87,3	100
Beni	136.611	3,2	328.240	4,8	464.851	4,2	29,4	70,6	100
Pando	35.035	0,8	92.657	1,4	127.692	1,2	27,4	72,6	100
Total	4.268.850	100,0	6.776.693	100,0	11.045.543 ⁸	100,0	38,6	61,4	100

Nota: Elaboración propia con base REDATAM del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2024. Cochabamba, abril de 2026.

La Tabla 4 nos muestra la distribución de la población indígena y no indígena en Bolivia según departamentos. En ese sentido, entre otros aspectos, se puede observar que los departamentos de Potosí y La Paz, con el 62% y el 55% respectivamente, son los que tienen una población mayoritariamente indígena; mientras que Oruro, Cochabamba y Chuquisaca presentan porcentajes entre el 43% y el 49%. Por su parte, Santa Cruz, Tarija, Beni y Pando poseen porcentajes menores al 30%. Este hecho demuestra, nuevamente, el predominio poblacional de los pueblos indígenas asentados en la región Andina, en contraste con los pueblos indígenas establecidos en la región del Oriente, el Chaco y la Amazonía, cuyas poblaciones son reducidas.

También se puede constatar que de las 4.268.850 personas que se identifican como indígenas en el país, el 38% reside en el departamento de La Paz y el 21% en Cochabamba. La población indígena que vive en los otros departamentos oscila entre el 0,8% y el 11,9%. Esto demuestra, nuevamente, la supremacía poblacional indígena en dos departamentos con población mayoritaria que, al mismo tiempo, se localizan en la región Andina del país.

8 En este total no están incluidas 319.790 personas que, en el momento del censo, no especificaron su autoidentificación indígena y departamento donde residen.

3.2. Situación educativa de la población indígena en Bolivia

a) Analfabetismo

De acuerdo a la boleta censal, administrada en Bolivia en el censo de 2024, se considera analfabetas a aquellas personas de 5 años o más que respondieron negativamente a la pregunta ¿Sabe leer y escribir? (INE 2024). Ampliando este concepto operativo, podemos señalar que el analfabetismo es un indicador sociodemográfico que hace referencia “(...) al desconocimiento de la lectoescritura y las nociones aritméticas básicas, que está vinculado a la desescolarización” (OEI 2007, 2010, Pág. 8; citado en Chapital, Oscar. S/f) (<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1449.pdf>).

Tabla 5. Bolivia: Analfabetismo según autoidentificación y área de residencia de personas de 5 años o más

Cifras absolutas

Población	Urbana			Rural			Total		
	Lee y escribe	No lee y escribe	Total	Lee y escribe	No lee y escribe	Total	Lee y escribe	No lee y escribe	Total
Indígena	1.803.443	84.772	1.888.215	1.968.842	184.722	2.153.564	3.771.913	269.480	4.041.393
Quechua	696.897	41.223	738.120	790.750	98.598	889.348	1.487.647	139.821	1.627.468
Aymara	770.185	28.524	798.709	688.276	42.658	730.934	1.458.165	71.172	1.529.337
Guaraní	35.148	1.298	36.446	53.942	5.017	58.959	89.090	6.315	95.405
Chiquitano	44.532	1.701	46.233	40.657	2.752	43.409	85.189	4.453	89.642
Mojeño	18.196	768	18.964	11.474	963	12.437	29.670	1.731	31.401
Afroboliviano	15.988	373	16.361	6.882	332	7.214	22.870	705	23.575
Gwarayu	14.613	600	15.213	3.030	183	3.213	17.643	783	18.426
Leco	4.040	105	4.145	12.723	504	13.227	16.763	609	17.372
Tacana	5.382	160	5.542	11.105	714	11.819	16.487	874	17.361
Tsimané	2.233	117	2.350	10.912	4.588	15.500	13.145	4.705	17.850
Otro nativo	196.229	9.903	206.132	339.091	28.413	367.504	535.244	38.312	573.556
No indígena	5.051.833	159.507	5.211.340	884.900	60.737	945.637	5.936.733	220.244	6.156.977
Total	6.855.276	244.279	7.099.555	2.853.742	245.459	3.099.201	9.708.646	489.724	10.198.370 ⁹

9 En este total no están incluidas 193.455 personas que, en el momento del censo, no especificaron su autoidentificación indígena y área geográfica de residencia. Por esa razón, el porcentaje de analfabetismo obtenido en este estudio, del 4,8%, no coincide con la tasa de analfabetismo nacional que fue de 3,9%.

Cifras porcentuales

Población	Urbana			Rural			Total		
	Lee y escribe	No lee y escribe	Total	Lee y escribe	No lee y escribe	Total	Lee y escribe	No lee y escribe	Total
Indígena	95,5	4,5	100,0	91,4	8,6	100,0	93,3	6,7	100,0
Quechua	94,4	5,6	100,0	88,9	11,1	100,0	91,4	8,6	100,0
Aymara	96,4	3,6	100,0	94,2	5,8	100,0	95,3	4,7	100,0
Guaraní	96,4	3,6	100,0	91,5	8,5	100,0	93,4	6,6	100,0
Chiquitano	96,3	3,7	100,0	93,7	6,3	100,0	95,0	5,0	100,0
Mojeño	96,0	4,0	100,0	92,3	7,7	100,0	94,5	5,5	100,0
Afroboliviano	97,7	2,3	100,0	95,4	4,6	100,0	97,0	3,0	100,0
Gwarayu	96,1	3,9	100,0	94,3	5,7	100,0	95,8	4,2	100,0
Leco	97,5	2,5	100,0	96,2	3,8	100,0	96,5	3,5	100,0
Tacana	97,1	2,9	100,0	94,0	6,0	100,0	95,0	5,0	100,0
Tsimané	95,0	5,0	100,0	70,4	29,6	100,0	73,6	26,4	100,0
Otro nativo	95,2	4,8	100,0	92,3	7,7	100,0	93,3	6,7	100,0
No indígena	96,9	3,1	100,0	93,6	6,4	100,0	96,4	3,6	100,0
Total	96,6	3,4	100,0	92,1	7,9	100,0	95,2	4,8	100,0

Nota: Elaboración propia con base REDATAM del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2024. Cochabamba, abril de 2026.

Tomando en cuenta esta definición, el analfabetismo en Bolivia, tal como se aprecia en la Tabla 5, alcanzó al 4,8%; porcentaje inferior al registrado en los dos últimos censos: 13% en 2001 y 5,1% en 2012. De igual modo, la tasa de analfabetismo de la población indígena, con el 6,7%, es superior a la de la población no indígena, que registró el 3,6%. Desde otra perspectiva, el analfabetismo de la población indígena que reside en las áreas rural y urbana, con el 8,6% y el 4,5%, respectivamente, también es superior al de la población no indígena que reside en esos dos ámbitos: 6,4% y 3,1%.

También se puede evidenciar en la Tabla 5 que el analfabetismo de los pueblos indígenas, exceptuando al pueblo Tsimané, por lo general oscila entre el 3% y el 8%. Los Tsimané, que residen fundamentalmente en el área rural, presentan un elevado porcentaje de analfabetismo, que alcanza el 26%. Esta situación se puede explicar porque, desde nuestro punto de vista, este pueblo indígena vive mayoritariamente en lugares poco accesibles del área rural de la Amazonía y, por ello, la oferta estatal de educación regular y alternativa presenta resultados poco satisfactorios.

Los datos estadísticos muestran que en Bolivia, de modo general, tanto para la población indígena como para la no indígena, la tasa de analfabetismo disminuyó

sustantivamente en relación con los dos últimos censos. Esto se debe, entre otros factores, a la “implementación del Programa de Alfabetización Yo sí puedo que el gobierno de Evo Morales implementó, con el apoyo de los gobiernos de Cuba y Venezuela, desde el primer año de su gestión. Hasta 20 de diciembre del 2009, según el Ministerio de Educación y Culturas, se declararon Territorios libres de analfabetismo los 327 municipios que posee Bolivia” (Machaca 2010, pág. 67). Esta acción de alfabetización, enfocada en la educación primaria para jóvenes y adultos, continúa vigente y se desarrolla a través del Programa Nacional de Post-Alfabetización “Yo sí puedo seguir” (Simón Choque, funcionario del Ministerio de Educación. Comunicación personal, abril del 2024).

b) Asistencia escolar

Tabla 6. Bolivia: Tasa de asistencia escolar de 4 a 17 años según autoidentificación y área de residencia

Población	Primaria (4 a 10 años)			Secundaria (11 a 17 años)			Total (04 a 17 años)		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Indígena	96,2	93,1	94,2	95,2	90,0	92,1	95,6	91,5	93,1
Quechua	96,5	93,5	94,5	94,4	87,7	90,2	95,3	90,5	92,2
Aymara	97,3	95,2	96,1	97,1	94,7	95,8	97,2	94,9	95,9
Guaraní	93,3	92,5	92,7	90,8	87,2	88,1	92,0	89,9	90,4
Chiquitano	92,7	88,3	90,3	93,6	87,4	90,4	93,1	87,9	90,3
Mojeño	95,4	92,2	93,8	96,1	91,9	94,2	95,8	92,1	94,0
Afroboliviano	95,4	93,9	94,9	94,9	90,9	93,6	95,1	92,3	94,2
Gwarayu	90,9	93,1	91,3	89,2	85,7	88,6	90,0	89,4	89,9
Leco	92,8	92,5	92,6	92,0	90,1	90,5	92,4	91,3	91,5
Tacana	93,1	94,6	94,3	94,0	92,9	93,2	93,6	93,8	93,7
Tsimané	91,5	66,9	68,1	89,8	72,7	74,3	90,5	69,5	71,0
Otro nativo	94,3	91,8	92,5	93,4	89,7	90,9	93,8	90,7	91,7
No indígena	95,8	90,5	94,8	96,7	86,8	95,0	96,2	88,8	94,9
Total	95,8	91,9	94,6	96,4	88,7	94,0	96,1	90,3	94,3

Nota: Elaboración propia con base REDATAM del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2024. Cochabamba, abril de 2026.

La tasa de asistencia escolar significa el porcentaje de estudiantes en edad escolar, de 4 a los 17 años, que asisten a los niveles primario y secundario de la educación formal. En Bolivia, la tasa de asistencia escolar alcanzó al 94%; de igual modo, la población que vive en el área urbana, con el 96%, presenta mayor porcentaje de asistencia escolar que la población que vive en el área rural, que llegó al 90%. Por otro lado, tanto la población

indígena como la no indígena presentan casi similares tasas de asistencia escolar, con el 93% y el 95% respectivamente.

En Bolivia, la tasa de asistencia escolar en la primaria alcanza al 95%. En este nivel, la población no indígena, con el 95%, se encuentra en mejores condiciones que la población indígena, que llega al 94%. El pueblo Aymara, con relación a los otros pueblos indígenas, presenta una mayor asistencia en la educación primaria, con más del 96%, ya que los demás presentan porcentajes inferiores a esta cifra. Sin embargo, cabe destacar que el pueblo Tsimané, con el 68%, es el que presenta el menor porcentaje.

La asistencia escolar nacional en el nivel secundario llega al 94%, cifra similar a la del nivel primario. Por otro lado, la población indígena, con el 92%, presenta una tasa de asistencia en la secundaria inferior a la no indígena, que llega al 95%. De manera similar a lo registrado en el nivel primario, el pueblo Tsimané, con el 74%, presenta el menor porcentaje de asistencia escolar en el nivel secundario. Los otros pueblos registraron porcentajes que oscilan entre el 88% y el 94%.

Si bien en éste, el anterior y en los siguientes acápite de este capítulo el pueblo Tsimané presenta, con relación a los otros pueblos indígenas, porcentajes bajos en los indicadores educativos abordados, es menester realizar un estudio de caso con énfasis en las causas y con la participación protagónica de sus organizaciones. Los resultados pueden ofrecer pautas para comprender mejor su situación educativa, desde su contexto sociocultural y político, y gestionar proyectos para mejorar su situación socio educativa.

Sin embargo, la situación educativa peculiar del pueblo Tsimané, que se observa en las diversas tablas en el presente artículo, refleja también lo que pasa con los otros pueblos indígenas que tienen población minoritaria y viven en la Amazonía, el Chaco y el Oriente; los mismos, están subsumidos en la categoría “Otro nativo”. Las razones de este rezago educativo tienen que ver con el aislamiento geográfico y la dispersión comunitaria que contrasta con los pueblos andinos que cuentan con núcleos urbanos densos y una presencia masiva en las ciudades; con el analfabetismo por exclusión lingüística debido a que su lealtad cultural y lingüística no concuasa con la alfabetización y educación regular castellanizante (Sichra, 2009); con el choque entre el calendario escolar y el ciclo de vida comunitario, ya que la escuela formal impone un calendario rígido y estandarizado diseñado bajo una lógica urbana o agrícola occidental (Reyes-García et al, 2010); y con la invisibilidad demográfica y la asimetría de presión política, respecto a los pueblos andinos que poseen mayor peso demográfico y presión política para conseguir recursos y proyectos educativos (Sichra, 2009).

c) Promedio de años de estudio

Tabla 7. Bolivia: Promedio de años de estudio aprobados de la población de 19 años o más, según autoidentificación y área de residencia

Población	Promedios de años de estudio		
	Urbana	Rural	Total
Indígena	10,45	7,63	9,01
Quechua	10,12	6,79	8,38
Aymara	10,97	8,58	9,87
Guaraní	10,39	7,96	9,01
Chiquitano	10,41	8,20	9,39
Mojeño	10,92	8,34	9,97
Afroboliviano	11,05	8,93	10,41
Gwarayu	9,50	8,50	9,33
Leco	11,13	9,29	9,76
Tacana	10,94	9,24	9,84
Tsimané	10,43	4,62	5,64
Otro nativo	9,57	7,24	8,36
No indígena	12,30	8,55	11,76
Total	11,71	7,67	10,86

Nota: Elaboración propia con base REDATAM del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2024. Cochabamba, abril de 2026.

El promedio de años de estudio de la población de 19 o más años de edad en Bolivia, según la Tabla 7, alcanza a 10,7. En el área urbana el promedio de años de estudio (11,7) es considerablemente mayor que en el área rural (7,7). Estas cifras ponen de manifiesto la inequidad de acceso y permanencia escolar de los indígenas, con relación a los no indígenas, debido a que en el área rural, por lo general y donde mayoritariamente vive este sector, existe una oferta incompleta de niveles y grados de la educación regular.

Por otro lado, también se puede observar que el promedio de años de estudio entre la población indígena y la no indígena es notoriamente distinto. En efecto, los no indígenas, con un promedio de 11,8 años, estudian más tiempo que los indígenas que alcanzan a un promedio de 9 años. En el área urbana, la diferencia es de dos puntos: 10 años para los indígenas frente a 12 años para los no indígenas. En el área rural, la diferencia es de un punto: 7,6 años para los indígenas frente a 8,6 años para los no indígenas.

Los pueblos indígenas presentan diferencias poco significativas respecto al promedio de años de estudio. En orden decreciente, el Afroboliviano presenta 10,4; los pueblos Aymara, Guaraní, Chiquitano, Mojeño, Gwarayu, Leco y Tacana presentan promedios superiores a los 9 años; mientras que el pueblo Quechua un promedio de 8 años. Llama la

atención que los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y la Amazonía, de modo general, se encuentran en mejor situación que los pueblos de la región Andina.

d) Nivel de escolaridad

Mediante este indicador, de manera general, se hace referencia al nivel escolar que han logrado cursar las personas de 5 años o más, sin importar, de manera específica, el grado hasta el que accedieron (Machaca 2010, pág. 13). En la Tabla 8, se puede evidenciar que el 3,6% de la población boliviana no accede a ningún ciclo o grado de la educación formal. La población indígena presenta un porcentaje superior (5,7%); mientras que la no indígena, un porcentaje inferior respecto del nacional (2,2%).

Los pueblos Tsimané y Quechua presentan porcentajes elevados de personas que no cursaron ningún nivel y grado educativo: 23% y 7,5%, respectivamente. Las tasas de inaccesibilidad a la educación regular de los demás pueblos indígenas oscilan entre el 2,1% y el 5%. Estas cifras también reflejan el mejoramiento en el acceso a la educación regular de la población boliviana, en general, así como de los pueblos indígenas; ya que en el censo del 2001 la tasa de inaccesibilidad alcanzó al 12% (Machaca, 2010, pág. 13).

Si bien el 28% de la población nacional accedió hasta el nivel primario, un 33% de la población indígena cursó hasta este nivel, frente a un 26% de la población no indígena. Los pueblos indígenas tuvieron un acceso diferente y muy próximo al nivel primario que, en términos porcentuales, oscila entre 28% y 36%. Este hecho, inevitablemente, disminuye significativamente el acceso a los otros niveles de la educación regular.

Otro dato que también sobresale en la Tabla 8 es que, a nivel nacional, el 43% de la población mayor de 5 años accedió al nivel secundario. La población indígena, con un 44%, presenta un porcentaje algo superior al de la no indígena que alcanzó al 42%. Los otros pueblos indígenas presentan porcentajes superiores al 38%.

El reporte estadístico muestra también que el 25% de la población nacional accede al nivel superior de la educación regular. Sólo el 18% de la población indígena llega a este nivel, frente al 30% de los no indígenas. Llama la atención que los pueblos Aymara y Afroboliviano, respecto de los otros, alcanzaron porcentajes superiores al 20%, situación que demuestra una fuerte tendencia en la importancia que le otorgan a la profesionalización de su población.

Tabla 8. Bolivia: Nivel de escolaridad alcanzada por la población de 5 años o más de edad
Cifras absolutas

Población	Ninguno	Primaria	Secundaria	Superior	Total
Indígena	226.721	1.303.651	1.727.254	698.525	3.956.151
Quechua	119.717	579.214	609.994	283.399	1.592.324
Aymara	59.310	418.487	709.411	312.265	1.499.473
Guaraní	4.643	32.071	43.390	12.948	93.052
Chiquitano	2.917	28.500	44.584	11.369	87.370
Mojeño	900	9.432	14.888	5.348	30.568
Afroboliviano	570	6.044	11.727	4.816	23.157
Gwarayu	467	6.156	9.130	2.256	18.009
Leco	442	4.768	9.582	2.180	16.972
Tacana	356	5.211	9.240	2.034	16.841
Tsimané	4.074	7.575	5.204	807	17.660
Otro nativo	33.325	206.193	260.104	61.103	560.725
No Indígena	133.050	1.525.786	2.523.275	1.778.449	5.960.560
Total	359.771	2.829.437	4.250.529	2.476.974	9.916.711

Cifras porcentuales

Población	Ninguno	Primaria	Secundaria	Superior	Total
Indígena	5,7	33,0	43,7	17,7	100,0
Quechua	7,5	36,4	38,3	17,8	100,0
Aymara	4,0	27,9	47,3	20,8	100,0
Guaraní	5,0	34,5	46,6	13,9	100,0
Chiquitano	3,3	32,6	51,0	13,0	100,0
Mojeño	2,9	30,9	48,7	17,5	100,0
Afroboliviano	2,5	26,1	50,6	20,8	100,0
Gwarayu	2,6	34,2	50,7	12,5	100,0
Leco	2,6	28,1	56,5	12,8	100,0
Tacana	2,1	30,9	54,9	12,1	100,0
Tsimané	23,1	42,9	29,5	4,6	100,0
Otro nativo	5,9	36,8	46,4	10,9	100,0
No Indígena	2,2	25,6	42,3	29,8	100,0
Total	3,6	28,5	42,9	25,0	100,0

Nota: Elaboración propia con base REDATAM del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2024. Cochabamba, abril de 2026.

El mejoramiento en el acceso a la educación regular, de manera general, por parte de la población y los pueblos indígenas, denota que se está otorgando atención a la educación, en general, así como a la profesionalización. No obstante, cabe señalar que esta situación se debe también a una serie de acciones y estrategias que se desarrollaron desde el Estado, sobre todo, en las dos últimas décadas; nos referimos concretamente al Bono “Juancito Pinto”; al desayuno escolar; y al bono a la excelencia académica para estudiantes del último año y su ingreso libre a las universidades. De igual modo, a las becas de ingreso de estudiantes indígenas a las universidades públicas y privadas, becas para estudiantes indígenas a universidades del exterior (Venezuela, Cuba, Ecuador y España), así como la fundación y funcionamiento de la Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL) (Machaca, 2010, págs. 77–85).

e) Acceso y conclusión de la educación superior

Tabla 9. Bolivia: Población que concluyó estudios superiores

Cifras absolutas

Población	Técnico medio	Técnico superior	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Total
Indígena	115.983	163.165	386.447	29.679	3.251	698.525
Quechua	40.649	65.157	163.760	12.515	1.318	283.399
Aymara	52.224	74.041	171.147	13.480	1.373	312.265
Guaraní	2.509	2.524	7.273	563	79	12 948
Chiquitano	3.043	2.207	5.715	351	53	11 369
Mojeño	1.043	882	3.218	179	26	5 348
Afroboliviano	907	1.120	2.510	244	35	4 816
Gwarayu	656	438	1.104	51	7	2 256
Leco	544	610	970	52	4	2 180
Tacana	473	432	1.070	52	7	2 034
Tsimané	276	128	374	21	8	807
Otro nativo	13.659	15.626	29.306	2.171	341	61.103
No Indígena	227.435	318.058	1.099.014	121.557	12.385	1.778.449
Total	343.418	481.223	1.485.461	151.236	15.636	2.476.974

Cifras porcentuales

Población	Técnico medio	Técnico superior	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Total
Indígena	16,6	23,4	55,3	4,2	0,5	100,0
Quechua	14,3	23,0	57,8	4,4	0,5	100,0
Aymara	16,7	23,7	54,8	4,3	0,4	100,0
Guaraní	19,4	19,5	56,2	4,3	0,6	100,0
Chiquitano	26,8	19,4	50,3	3,1	0,5	100,0
Mojeño	19,5	16,5	60,2	3,3	0,5	100,0
Afroboliviano	18,8	23,3	52,1	5,1	0,7	100,0
Gwarayu	29,1	19,4	48,9	2,3	0,3	100,0
Leco	25,0	28,0	44,5	2,4	0,2	100,0
Tacana	23,3	21,2	52,6	2,6	0,3	100,0
Tsimané	34,2	15,9	46,3	2,6	1,0	100,0
Otro nativo	22,4	25,6	48,0	3,6	0,6	100,0
No Indígena	12,8	17,9	61,8	6,8	0,7	100,0
Total	13,9	19,4	60,0	6,1	0,6	100,0

Nota: Elaboración propia con base REDATAM del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2024. Cochabamba, abril de 2026.

De las 2.476.974 personas que concluyeron la educación superior en Bolivia, el 72% lo constituye la población no indígena y el 28% la población indígena. Este hecho, obviamente, significa que el acceso, permanencia y conclusión de la educación superior es inequitativo y que, pese a los importantes avances en el acceso a la educación regular, es necesario definir políticas para fomentar y promover la profesionalización de la población indígena.

Como se puede observar en la Tabla 9, el 55% de la población indígena, respecto de su población total que accedió a la educación superior, concluyó la licenciatura, frente a un 62% de la población no indígena. A nivel técnico (medio y superior), la población indígena y no indígena presentan porcentajes con una diferencia de 10 puntos; es decir, 40% y 30%, respectivamente. Mientras que en el ámbito del posgrado (maestría y doctorado), con relación a sus respectivas poblaciones, la población indígena accedió en un 4,7%; en contrapartida, la población no indígena en 7,5%.

El acceso, permanencia y culminación de la formación superior de la población indígena si bien mejoró significativamente respecto a los censos anteriores, continúa siendo un ámbito restringido; más aún, cuando se trata de los programas de posgrado. La población indígena accedió y se concentró más en el nivel técnico y la licenciatura; mientras que la población no indígena en el nivel del posgrado.

4. Conclusiones y retos

El análisis realizado a la información sistematizada del Censo de Población y Vivienda del 2024, con base en los indicadores de analfabetismo, asistencia escolar, promedio de años de estudio, nivel de escolaridad y acceso a la educación superior, permite señalar que, pese a los avances significativos registrados en las últimas décadas, la situación educativa de la población indígena en Bolivia, así como de los pueblos indígenas, en relación con la población no indígena, no es igualitaria; ya que las brechas de desigualdad e inequidad históricamente acumuladas persisten en todos los indicadores analizados. Estas diferencias, sobre todo en comparación con los pueblos indígenas de la región Andina, son más críticas y notorias en los pueblos indígenas que viven en el Oriente, el Chaco y la Amazonía.

En el ámbito de la educación regular, el Estado boliviano ha logrado reducir significativamente el analfabetismo, del 13% registrado en el censo de 2001 al 4,8% en el censo de 2024; pese a estos avances a nivel nacional, la tasa de analfabetismo de la población indígena, con el 6,7%, es superior a la de la población no indígena que registró el 3,6%.

La tasa de asistencia escolar nacional alcanzó al 94% de la población en edad escolar; solo difiere en un punto porcentual de la registrada por los pueblos indígenas, que ascendió al 93%. Por otro lado, el promedio de años de estudio de la población indígena, de 9 años, es casi tres años inferior al de la población no indígena, que alcanza los 12 años. Esta inequidad se profundiza en el área rural, donde la oferta escolar, sobre todo en el nivel secundario, es incompleta debido a los factores socioeconómicos, los mismos que tienen una fuerte incidencia en la deserción escolar temprana.

De igual modo, existe una notoria diferencia de 4 puntos porcentuales entre la población indígena que no accedió a la educación regular, con un 6%, respecto a la población no indígena que registró un 2%. En el nivel primario la diferencia es de 7 puntos porcentuales, ya que la población indígena registró un 33% y la no indígena un 26%. En el nivel secundario, la escolaridad alcanzada es casi similar en ambos grupos: 44% en la población indígena y un 42% en la población no indígena.

Respecto al acceso, permanencia y conclusión de la educación superior, si bien se registraron avances en relación con los censos anteriores, este nivel continúa siendo el eslabón más inequitativo de la cadena formativa. Solo el 18% de la población indígena accede a la educación superior, frente al 30% de la no indígena. La brecha se acentúa notoriamente en el posgrado: mientras que el 7,5% de los graduados no indígenas de la educación superior alcanzó la maestría o el doctorado, en la población indígena ese porcentaje apenas llega al 4,7%. Esta concentración de los profesionales indígenas en los niveles técnicos y de licenciatura, como estrategia de inserción laboral inmediata, implica que la diversidad étnica y cultural del país, pese a la vigencia del Estado Plurinacional, no se traduce aún en una equidad epistémica real, ya que los espacios de investigación, los cargos directivos y de toma de decisiones siguen siendo mayoritariamente ajenos a los pueblos indígenas.

Cabe destacar también que existen desigualdades educativas entre los pueblos indígenas; es decir, la situación educativa no es homogénea. Los pueblos Quechua y Aymara de la región andina han logrado mayores avances; mientras que otros pueblos indígenas

con menor peso demográfico, que viven en el Oriente, el Chaco y la Amazonía, presentan altos índices de analfabetismo, baja escolaridad y menor acceso a niveles superiores.

A la luz de este diagnóstico, los principales desafíos que el Estado boliviano debe asumir, con miras a mejorar sustantivamente la situación educativa de la población indígena, son los siguientes: superar la homogeneización del sistema educativo regular mediante políticas educativas diferenciadas que incorporen la lengua materna y la pertinencia cultural como condiciones estructurales; garantizar la permanencia y conclusión del ciclo educativo completo, con especial atención a la transición entre niveles en el área rural; ampliar y sostener las políticas de acción afirmativa en la educación superior y, particularmente, en el posgrado; gestionar políticas diferenciadas para los pueblos indígenas considerando sus matrices culturales; y promover investigaciones focalizadas en los pueblos con mayor rezago educativo, cuyas carencias permanecen invisibilizadas bajo el peso estadístico de los pueblos indígenas con mayor peso demográfico.

En definitiva, los datos referentes a la situación educativa que aporta el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2024, confirman que el camino educativo transitado por la población y los pueblos indígenas en Bolivia es relativamente positivo; sin embargo, aún persisten brechas y desigualdades estructurales para alcanzar la equidad y la pertinencia educativa.

Bibliografía

Chapital, O. (S/f.). Analfabetismo. Su concepto en el mundo y su forma de cálculo en la construcción de indicadores. (<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1449.pdf>).

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024). Cuestionario censal. INE.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2012). Cuestionario censal. INE.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2001). Cuestionario censal. INE.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2002). Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Bolivia: Características de la población. INE.

Machaca, G. (2010). Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. El Programa de Admisión Extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. Plural.

Observatorio De los Pueblos de Bolivia (ODPIB) (<https://odpib.org/articulos-de-opinion/autonomias-indigenas-escenarios-para-su-acceso-en-el-nuevo-contexto-politico/>).

Reyes-García, V., Kightley, E., Ruiz-Mallén, I., Fuentes-Peláez, N., Demps, K., Huanca, T., & Martínez-Rodríguez, M. R. (2010). The effects of schooling on traditional ecological knowledge: a longitudinal study in an Amazonian indigenous society. *Current Anthropology*.

Sichra, I. (Ed.). (2009). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. FUNPROEIB Andes / UNICEF.

Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI



Carrera Ciencias de la Educación - UMSS
Volumen 2, Número 7
Junio de 2026



Entre desigualdades educativas y trayectorias escolares en Bolivia: creencias atribuidas al Bono Juancito Pinto y a la Alimentación Complementaria Escolar (2006-2019)

DOI: <https://doi.org/10.47993/idce271819>

Marcelo Arancibia Guzmán

Correo electrónico: m.arancibia@umss.edu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0886-1716>

Depósito legal: 2-3-794-2026 P.O. (Impresa)

Depósito legal: 2-3-793-2026 P.O. (En línea)

ISSN: 3080-1230 (Impresa)

ISSN: 3134-688X (En línea)



Recibido el 29 de abril de 2026 - Aceptado 01 de junio de 2026

Entre desigualdades educativas y trayectorias escolares en Bolivia: creencias atribuidas al Bono Juancito Pinto y a la Alimentación Complementaria Escolar (2006-2019)

Educational inequalities and school trajectories in Bolivia: beliefs attributed to the Juancito Pinto Bonus and School Complementary Feeding (2006-2019)

Marcelo Arancibia Guzmán¹

Resumen

El artículo analiza las creencias que el Estado atribuye al Bono Juancito Pinto (BJP) y a la Alimentación Complementaria Escolar (ACE) en relación con su propósito de reducir las desigualdades sociales y educativas, y examina su relación con las trayectorias escolares del nivel secundario en Bolivia durante el período 2006-2019. Para lograr esto, se adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo de investigación, articulado con evidencia cuantitativa secundaria. Se realizó entrevistas a responsables institucionales y grupos focales con 52 estudiantes que concluyeron sus trayectorias escolares en nivel secundario, agrupados en cuatro cohortes consecutivas —organizadas en períodos del 2012 al 2020— del municipio de Cochabamba y que se encontraban cursando estudios universitarios. Los testimonios se triangularon con análisis estadísticos del Ministerio de Educación e Instituto Nacional de Estadística (INE).

Los resultados revelan que las creencias atribuidas a ambas políticas —el BJP y la ACE— responden a dos lógicas: la reducción de la pobreza y las desigualdades sociales, y el sostenimiento de las trayectorias escolares de estudiantes de nivel secundario. Asimismo, se analiza cómo el BJP perdió aproximadamente el 50 % de su valor real entre 2006 y 2019, mientras la ACE registró contracción presupuestaria progresiva en Cochabamba. En las trayectorias estudiadas, solo una minoría reconoce una relación directa entre estas políticas y su permanencia y culminación escolar. De esta manera, se concluye que estas políticas funcionan como dispositivos de acompañamiento institucional y simbólico de la escolaridad más que como instrumentos redistributivos; su efectividad depende de mediaciones familiares, territoriales y pedagógicas que tensionan con el discurso oficial.

Palabras clave

Política educativa; desigualdad social; transferencia monetaria condicionada; trayectoria escolar; educación secundaria; protección social; Bolivia.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba – Bolivia y candidato a doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de La Plata – Argentina.
Correo electrónico: m.arancibia@umss.edu; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0886-1716>

Abstract

This article analyzes the beliefs that the State attributes to the Juancito Pinto Bonus (JPB) and School Complementary Feeding (ACE, by its Spanish acronym) in relation to their purpose of reducing social and educational inequalities, and examines its relationship with secondary level school trajectories in Bolivia during the period from 2006-2019. To achieve this, a qualitative and interpretive research approach was adopted, articulated with secondary quantitative evidence. Interviews were conducted with institutional officials and focus groups with 52 students who completed their secondary level school trajectories, organized into four consecutive cohorts —organized in periods from 2012 to 2020— from the municipality of Cochabamba and who were enrolled in university studies. The testimonies were triangulated with statistical analyses from the Ministry of Education and the National Institute of Statistics (INE, by its Spanish acronym).

The results reveal that the beliefs attributed to both policies —the BJP and the ACE— respond to two logics: the reduction of poverty and social inequalities, and the sustenance of the educational trajectories of secondary school students. It is further analyzed that the JPB lost approximately 50 % of its real value between 2006 and 2019, while the ACE registered progressive budgetary contraction in Cochabamba. In the trajectories studied, only a minority recognize a direct relationship between these policies and their school permanence and completion. Thus, it is concluded that these policies function as devices of institutional and symbolic accompaniment to schooling rather than as redistributive instruments; their effectiveness depends on family, territorial, and pedagogical mediations that create tension with official discourse.

Keywords

Educational policy; social inequality; conditional cash transfer; school trajectory; secondary education; social protection; Bolivia.

1. Introducción

El análisis de las políticas compensatorias en educación ha ocupado un lugar central en los debates latinoamericanos sobre desigualdad y protección social durante las últimas dos décadas. En el caso boliviano, el período 2006-2019 estuvo marcado por la implementación de un proyecto político autodenominado posneoliberal que colocó a la redistribución de ingresos, al reconocimiento de la plurinacionalidad y a la ampliación de derechos sociales como ejes de la acción estatal. En ese marco, el BJP, creado en 2006 como Transferencia Monetaria Condicionada (TMC), y la ACE, consolidada como política en especie desde la década de 1990, se constituyeron en los dos principales dispositivos compensatorios orientados a sostener las trayectorias escolares de los estudiantes —el artículo se enfoca en el nivel secundario—.

La literatura especializada ha valorado las TMC como instrumentos relevantes para reducir la pobreza inmediata y para incrementar la matrícula y la asistencia escolar (Fiszbein y Schady, 2009; Villatoro, 2005; Stampini *et al.*, 2023). Sin embargo, persisten

debates sobre su capacidad para incidir en las desigualdades estructurales, en particular las educativas, y sobre las mediaciones que definen su relación con el nivel secundario, tramo en el que las trayectorias escolares se vuelven más vulnerables al rezago, la repitencia y el abandono (Benza y Kessler, 2021; Di Piero, 2025). De esta forma, esta investigación se sitúa en las tensiones entre las creencias institucionales que atribuyen a estas políticas una función redistributiva y transformadora relacionada con las desigualdades, y la vivencia cotidiana de los estudiantes, en cuyas trayectorias estas creencias se resignifican y se relativizan.

En este escenario, el objetivo de este artículo consiste en analizar las creencias atribuidas al BJP y a la ACE en dos planos complementarios: su relación, por un lado, con la reducción de las desigualdades sociales y educativas, y, por otro, con las trayectorias escolares en el nivel secundario, tomando como referencia el municipio de Cochabamba. La idea fuerza de esta investigación sostiene que, aun cuando ambas políticas se caracterizan por una cobertura casi universal durante el período estudiado, su eficacia redistributiva se erosionó progresivamente y su relación sobre las trayectorias escolares —de secundaria— se desplazó desde un rol de incentivo material hacia una función de acompañamiento institucional y simbólico de la escolaridad.

2. Metodología

El estudio se sitúa en los debates contemporáneos sobre desigualdades múltiples (Dubet, 2023) y sobre la distinción analítica entre desigualdades sociales y educativas (Di Piero, 2025), reposicionando las políticas compensatorias más allá del paradigma asistencial clásico. Por ello, se inscribe en un enfoque cuantitativo descriptivo y cualitativo interpretativo, que concibe la investigación educativa como una práctica situada orientada a reconstruir los sentidos que los actores atribuyen a las políticas públicas. Desde esta perspectiva, las políticas no se analizan únicamente como textos normativos o como dispositivos técnicos, sino como configuraciones discursivas y materiales cuya efectividad se define en relación con la dimensión institucional y las prácticas cotidianas de sus destinatarios.

El diseño metodológico adoptado es mixto, con un componente cuantitativo secundario de carácter contextual. El componente cualitativo se apoyó en entrevistas a tres informantes clave —Técnico distrital de Cercado I de Cochabamba encargado del seguimiento al BJP (entrevista realizada el 18 de diciembre de 2025), Profesional I de la División de Alimentación Complementaria Escolar del Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba (entrevista realizada el 13 de enero de 2026), y un exviceministro de Educación Superior (entrevista realizada el 20 de diciembre de 2024)— y en cuatro grupos focales con 52 estudiantes egresados del nivel secundario correspondientes a las cohortes 2012-2017, 2013-2018, 2014-2019 y 2015-2020, con 13 participantes por cohorte. La selección privilegió la diversidad institucional (unidades educativas fiscales urbanas y rurales, así como de convenio) y territorial dentro del municipio de Cochabamba.

A partir del componente cuantitativo se construyeron series estadísticas con datos del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, del INE y de documentos de trabajo del Banco Interamericano de Desarrollo (Stampini *et al.*, 2023). Estas fuentes permitieron reconstruir la evolución del valor real del BJP, del costo por estudiante de

la ACE, del salario mínimo nacional, del Índice de Gini y de los indicadores de pobreza entre 2006 y 2019.

El análisis se realizó mediante procedimientos de codificación temática abierta y axial, organizados en torno a dos categorías centrales —creencias atribuidas sobre desigualdades sociales y creencias atribuidas sobre trayectorias escolares— que fueron trianguladas con los datos cuantitativos. Se utilizaron tablas y diagramas de Sankey para visualizar los flujos de percepción, usos declarados del bono y asociaciones con la trayectoria educativa.

3. Resultados

3.1. Creencias atributivas respecto a la reducción de las desigualdades sociales

Una primera constelación de creencias que se les atribuyen al BJP y a la ACE es el significativo rol que se les asigna para la reducción de la pobreza y de la desigualdad de ingresos. Esta creencia es coherente con los planteamientos de Stampini, *et al.* (2023), quienes estiman que los cambios en los programas de transferencias monetarias no contributivas explican alrededor del 20 % de la reducción de la pobreza y la desigualdad observada entre 2000 y 2010 en América Latina y el Caribe. El Ministerio de Economía y Finanzas Públicas (2013, 2019) asume esta creencia al atribuir a las transferencias un papel central en la reducción del Índice de Gini desde 0,60 en 2005 hasta 0,46 en 2017.

Tabla 1. Pobreza y desigualdad antes y después de las transferencias monetarias no contributivas en Bolivia (2019)

Indicador	Antes de las transferencias	Después de las transferencias
Recuento de pobreza (%)	22,0	19,6
Brecha de pobreza (%)	10,0	8,1
Índice de Gini	43,6	42,5

Nota: La tabla presenta la comparación de tres indicadores distributivos antes y después de la aplicación de las transferencias monetarias no contributivas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Stampini, *et al.* (2023).

Al comparar los escenarios antes y después de las transferencias monetarias no contributivas hacia 2019, el recuento de pobreza se reduce 2,4 puntos, la brecha de pobreza desciende 1,9 puntos y el Índice de Gini cae 1,1 puntos. La magnitud del efecto redistributivo, si bien es estadísticamente observable, resulta acotada frente al peso de otros factores estructurales.

Como se muestra en la Tabla 2, durante el período 2006-2019 el país registra una reducción sostenida de la desigualdad del ingreso, con un Índice de Gini que desciende de 0,59 % a 0,42 %, y una incidencia de pobreza que pasa de cerca del 60 % a 37,2 % en 2018. No obstante, en Cochabamba la incidencia departamental se mantiene sistemáticamente

por encima del promedio nacional en varios años, con repuntes en 2016 y 2019, lo que evidencia que la mejora agregada no se traduce de manera homogénea en el plano nacional.

Tabla 2. Bolivia y Cochabamba: Incidencia de pobreza (FGT₀) e Índice de Gini (2006-2019)

Año	Índice de Gini (Bolivia)	Incidencia de pobreza (FGT ₀) Bolivia (%)	Incidencia de pobreza (FGT ₀) Cochabamba (%)
2006	0,5918	59,9	—
2007	0,5644	60,1	—
2008	0,5174	57,3	—
2009	0,5020	51,3	—
2010	—	—	—
2011	0,4662	45,1	43,4
2012	0,4709	43,3	46,6
2013	0,4784	38,9	41,1
2014	0,4767	39,1	41,9
2015	0,4647	43,0	41,9
2016	0,4635	43,0	48,1
2017	0,4561	42,2	45,9
2018	0,4325	39,9	39,1
2019	0,4245	37,2	41,0

Nota: La incidencia de pobreza (FGT₀) expresa el porcentaje de personas cuyo ingreso per cápita se sitúa por debajo de la línea de pobreza, según la metodología propuesta por Foster, Greer y Thorbecke. El Índice de Gini, por su parte, mide el grado de desigualdad en la distribución del ingreso per cápita, de modo que valores más cercanos a cero indican una mayor igualdad distributiva. En la tabla, el símbolo (—) señala que no se dispone de información para ese año y nivel de desagregación, ya sea por ausencia de encuesta o porque no se publicó una estimación correspondiente. Debe considerarse que los datos nacionales (Bolivia) y los datos departamentales (Cochabamba) provienen de series estadísticas distintas y, por ello, se presentan de manera paralela, sin que ello implique agregación ni comparabilidad directa en términos metodológicos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística ([s. f.] a), referidos a indicadores de pobreza e Índice de Gini, provenientes de encuestas de hogares, correspondientes a los períodos 2005-2018 y 2016-2024.

En esta línea, el siguiente testimonio introduce una tensión clave entre el efecto agregado de las transferencias y la persistencia de las desigualdades:

No es muy difícil negar el impacto directo que ha tenido el bono sobre la matriculación y la permanencia de los estudiantes. El problema es enfrentar las desigualdades, porque estas se reproducen en la forma misma en que los conocimientos son adquiridos y en cómo sirven para sortear las diferencias sociales. La educación es un asunto obligatorio, no natural. Los

Estados tienen que ser robustos para garantizarla. En Bolivia hay lugares donde el Estado no tiene suficiente presencia, y ahí el bono puede ayudar frente a esa gran ausencia.²

Este punto constituye la tensión analítica más relevante del período. Entre 2006 y 2019, el salario mínimo nacional creció un 324 %, mientras el monto nominal del BJP permaneció invariable en Bs. 200 anuales. La inflación acumulada del 73,37 % erosionó el valor real del bono hasta reducirlo a Bs. 98,49 (2019) en precios de 2006. En términos relativos, el bono pasó de representar el 3,20 % del salario mínimo anual en 2006 al 0,39 % en 2019.

Tabla 3. Bolivia (2006-2019). Inflación, salario mínimo anual y evolución real del BJP

Año	Inflación anual (%)	Salario mínimo mensual (Bs.)	Salario mínimo anual (Bs.)	BJP nominal anual (Bs.)	BJP real (Bs. de 2006)	BJP real como % del SMN anual
2006	4,28	500,00	6.000,00	200,00	191,78	3,20
2007	8,71	525,00	6.300,00	200,00	176,40	2,80
2008	14,01	577,50	6.930,00	200,00	154,70	2,23
2009	3,35	647,00	7.764,00	200,00	149,65	1,93
2010	2,50	679,50	8.154,00	200,00	146,01	1,79
2011	9,88	815,40	9.784,80	200,00	132,92	1,36
2012	4,52	1.000,00	12.000,00	200,00	127,18	1,06
2013	5,74	1.200,00	14.400,00	200,00	120,28	0,83
2014	5,77	1.440,00	17.280,00	200,00	113,71	0,66
2015	4,06	1.656,00	19.872,00	200,00	109,27	0,55
2016	3,62	1.805,00	21.660,00	200,00	105,44	0,49
2017	2,82	2.000,00	24.000,00	200,00	102,55	0,43
2018	2,27	2.060,00	24.720,00	200,00	100,28	0,41
2019	1,84	2.122,00	25.464,00	200,00	98,49	0,39

Nota: La inflación anual corresponde a la variación porcentual del Índice de Precios al Consumidor (IPC). El salario mínimo anual se obtiene a partir del salario mínimo mensual multiplicado por 12. El BJP se considera como una transferencia anual, entregada una sola vez al finalizar la gestión escolar, por un monto nominal constante de 200 Bs. durante todo el período analizado. El valor real del BJP se calcula desglosando del monto nominal anual mediante el IPC, con base en precios de 2006. Dado el carácter anual del bono, su peso relativo se expresa como porcentaje del salario mínimo anual, lo que permite evaluar su incidencia efectiva sobre el ingreso anual de referencia de los hogares. **Fuente:** Elaboración propia en base a datos del Fondo Monetario Internacional (s. f.) y del Instituto Nacional de Estadística ([s. f.]).

2 Entrevista a exministro de Educación Superior, 20 de diciembre de 2024.

El momento del pago del bono se ha articulado institucionalmente con el final del calendario escolar, lo que refuerza su función *ex post* como reconocimiento de la permanencia escolar. El siguiente testimonio explica la racionalidad operativa que sostiene esta decisión:

El pago se realiza generalmente hacia finales de noviembre; la condición es que el estudiante permanezca hasta el segundo trimestre o casi la finalización de la gestión. Esto incentiva (a) que no abandonen antes de concluir el año escolar. En el área rural, en algunos casos, se registraba que estudiantes asistían hasta el momento del cobro y luego se retiraban para trabajar. Por eso el momento del pago se vincula con la permanencia.³

Un comportamiento análogo al del BJP se observa en la ACE. Entre 2007 y 2012, el valor real por estudiante en el área urbana descendió de Bs. 207,9 a Bs. 150, mientras en la rural disminuyó de Bs. 145,2 a Bs. 104,7. La proporción respecto al salario mínimo anual cayó del 3,3 % al 1,25 % en el área urbana, y de 2,30 % a 0,87 % en la rural.

Tabla 4. Evolución del costo anual de la ACE por niño y su relación con el salario mínimo en Bolivia (2007-2012)

Año	In-flación anual (%)	Salario mínimo mensual (Bs.)	Salario mínimo anual (Bs.)	Costo anual ACE urbano (Bs.)	Costo anual ACE rural (Bs.)	Costo ACE urbano real (Bs. de 2007)	Costo ACE rural real (Bs. de 2007)	ACE urbano como % del SM anual	ACE rural como % del SM anual
2007	8,71	525,00	6.300,00	207,9	145,2	207,9	145,2	3,30	2,30
2008	14,01	577,50	6.930,00	207,9	145,2	182,4	127,2	2,63	1,83
2009	3,35	647,00	7.764,00	207,9	145,2	176,6	123,2	2,27	1,59
2010	2,50	679,50	8.154,00	207,9	145,2	172,3	120,2	2,11	1,47
2011	9,88	815,40	9.784,80	207,9	145,2	156,8	109,4	1,60	1,12
2012	4,52	1.000,00	12.000,00	207,9	145,2	150,0	104,7	1,25	0,87

Nota: El cuadro presenta la evolución del costo anual de la ACE por niño en los ámbitos urbano y rural, expresado en valores nominales y reales, y su relación con el salario mínimo anual en Bolivia entre 2007 y 2012. El costo anual de la ACE se estimó a partir de 200 días efectivos de prestación del servicio, utilizando los costos diarios promedio reportados para 2008, que se mantienen constantes en términos nominales a lo largo del período. Los valores reales fueron calculados deflactando los costos nominales mediante la inflación anual acumulada, tomando 2007 como año base. La relación entre el costo de la ACE y el salario mínimo anual permite aproximar la intensidad económica del beneficio como proporción del ingreso laboral mínimo. **Fuente:** Elaboración propia en base a Federación de Asociaciones Municipales de Bolivia (2008), INE ([s. f.]b) y Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión Social, *Decretos Supremos de salario mínimo nacional* (gestiones 2007-2012).

3 Entrevista a Técnico Distrital de Cercado I de Cochabamba, 18 de diciembre de 2025.

En Cochabamba, el presupuesto departamental de la ACE —tras una expansión sostenida entre 2006 y 2011, cuando casi se triplicó— ingresó en una fase de contracción asociada al recorte del Impuesto Directo a los Hidrocarburos, descendiendo de aproximadamente Bs. 85 millones a cerca de Bs. 73 millones hacia 2019, como detalla la Tabla 5. El propio responsable municipal reconoce la insuficiencia estructural del presupuesto:

Necesitaríamos un presupuesto mucho mayor. Nosotros trabajamos con un presupuesto aproximado de 60 millones de bolivianos al año, que normalmente no es suficiente para mejorar el impacto.⁴

Estos elementos permiten sostener que la creencia atributiva a ambas políticas de subvención respecto a la reducción de desigualdades sociales encuentre algún sustento en el efecto redistributivo agregado de las transferencias, que operan sobre una base material progresivamente debilitada. La evidencia cuantitativa muestra una asimetría creciente entre la expansión de la política salarial y la invariancia nominal de las transferencias educativas, y convierte al BJP y a la ACE en dispositivos de amortiguación más que en instrumentos de transformación estructural.

3.2. Creencias atributivas respecto a las desigualdades educativas y las trayectorias escolares

Una segunda constelación de creencias atribuye al BJP y a la ACE la capacidad de sostener las trayectorias escolares, especialmente en el nivel secundario. Esta creencia aparece con nitidez en los relatos institucionales, como el que se cita a continuación, donde se la enuncia con claridad al describir la trayectoria operativa y los efectos percibidos del bono sobre la permanencia:

El bono fue creado con la intención de reducir la deserción escolar. Desde su implementación en 2006 se ha observado que contribuye principalmente a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Se ha visto que ha dado resultados, especialmente en primaria. Con el paso del tiempo se evidenció que ayudaba a sostener la matrícula y disminuir la deserción. No obstante, existen factores externos que inciden, como la migración del área rural hacia zonas urbanas, lo que afecta los registros de matrícula en algunos municipios.⁵

En la misma dirección, la ampliación progresiva de la cobertura al nivel secundario se sustentó en evaluaciones distritales y departamentales que replicaban el patrón observado en primaria:

Fue un proceso gradual. Primero se evidenció el efecto positivo en primaria, especialmente en términos de permanencia. Luego, a partir de evaluaciones distritales, departamentales y del Ministerio (de Educación), se decidió ampliar la cobertura a secundaria, aproximadamente

4 Entrevista a Profesional I de la División de Alimentación Complementaria Escolar del Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba, 13 de enero de 2026.

5 Entrevista a Técnico Distrital de Cercado I de Cochabamba, 18 de diciembre de 2025.

tres años después de su inicio, en función también de la disponibilidad presupuestaria. Se observó que el efecto de permanencia también se replicaba en secundaria.⁶

El efecto del bono se inscribe en una lógica más amplia de política integral articulada con el ciclo económico del período, según el siguiente relato:

En la primera etapa del Movimiento Al Socialismo había un gran crecimiento económico y eso favorecía muchísimo a que los niños y las niñas pudieran estar en las escuelas; el bono remachó esa política integral que generó el aumento de la tasa de matriculación y permanencia.⁷

Tabla 5. Trayectoria comparada de la matrícula total y fiscal en Bolivia: expansión moderada y predominio del subsistema público (2006-2019)

Indicador	Matrícula total nacional	Matrícula fiscal nacional
Índice de evolución 2019 (2006 = 100)	103,89	102,43
Crecimiento acumulado 2006-2019	≈ 3,9 %	≈ 2,4 %
Participación sobre el total (2019)	100 %	≈ 88,6 %
Matrícula absoluta (2006)	2.792.633	2.507.835
Matrícula absoluta (2019)	2.901.316	2.568.832
Variación interanual (2006-2019)	—	Entre -2,0 % y 1,23 % (promedio bajo)
Rasgo dinámico principal	Crecimiento leve y recuperación posterior	Predominio estructural del subsistema público

Nota: La tabla presenta una síntesis comparativa de la evolución de la matrícula total nacional y la matrícula fiscal entre 2006 y 2019, tomando 2006 como año base (índice = 100). El crecimiento acumulado refleja la variación porcentual del período completo, mientras que la variación interanual muestra fluctuaciones moderadas sin expansión sostenida de alta intensidad.

Fuente: Elaboración propia con base en estadísticas oficiales del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (series de matrícula 2006-2019).

La evidencia empírica sobre matrícula matiza esta creencia. Como se observa en la Tabla 5, a nivel nacional la matrícula total pasó de 2.792.633 estudiantes en 2006 a 2.901.316 en 2019, con un crecimiento acumulado de apenas 3,9 %; la matrícula fiscal creció 2,4 %. Pese a la cobertura casi universal de ambas políticas —el BJP y la ACE—, el sistema educativo boliviano no experimentó una expansión cuantitativa acelerada durante

⁶ *Ibid.*

⁷ Entrevista a exministro de Educación Superior, 20 de diciembre de 2024.

el período, sino un proceso de consolidación interna de trayectorias ya existentes, en el marco de la obligatoriedad educativa para el nivel inicial y secundaria ampliada por la Ley N.º 070. Según el siguiente testimonio, se advierte que la medición causal estricta sigue siendo un desafío:

Es una limitación estructural del sistema educativo boliviano. No hay manera de negar el impacto del bono, pero medir específicamente la causalidad es muy complicado; lo que sí se puede encontrar es una red de relaciones que ha permitido que los chicos permanezcan más en la escuela.⁸

Tabla 6. Evolución de la matrícula total y de secundaria en Bolivia (2006-2019): crecimiento acumulado y dinámica interna del nivel secundario

Indicador	Matrícula total	Matrícula secundaria
Índice de evolución 2019 (2006 = 100)	110,66	110,66
Crecimiento acumulado 2006-2019	≈ 10,7 %	≈ 10,7 %
Participación sobre el total (2019)	100 %	≈ 42,5 %
Matrícula absoluta (2006)	486.458	206.745
Matrícula absoluta (2019)	538.303	228.779
Variación interanual (2006-2019)	—	Entre -0,78 % y 1,48 % (promedio ≈ 0,8 %)
Rasgo dinámico principal	Crecimiento sostenido y gradual del sistema	Crecimiento estable, sin cambios estructurales

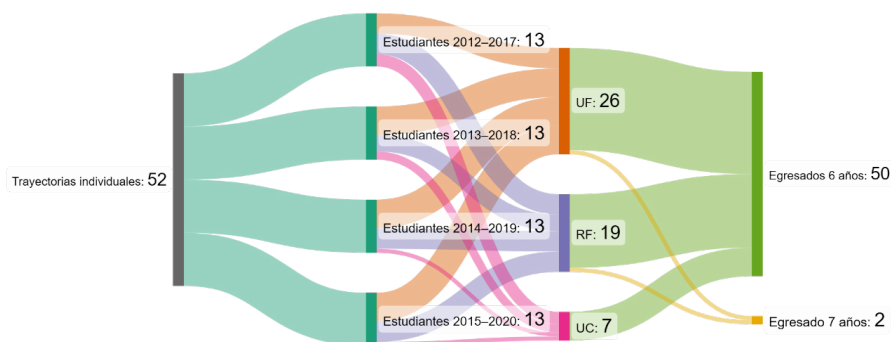
Nota: La tabla sintetiza la evolución de la matrícula total y de la matrícula del nivel secundario entre 2006 y 2019, tomando 2006 como año base (índice = 100). El crecimiento acumulado del período alcanza aproximadamente 10,7 %, evidenciando una expansión sostenida y gradual del sistema. La matrícula secundaria representa alrededor del 42,5 % del total en 2019, manteniendo una participación relativamente estable.

Fuente: Elaboración propia con base en estadísticas oficiales del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (series de matrícula 2006-2019).

Cochabamba experimentó un proceso de fortalecimiento interno de las trayectorias escolares más marcado que el promedio nacional (23,4 % de crecimiento acumulado). La reconstrucción de las trayectorias de los 52 estudiantes analizados en los grupos focales permite profundizar esta lectura.

⁸ Ibid.

Ilustración 1. Trayectorias escolares en secundaria en el contexto de políticas de subvención (BJP y ACE): síntesis visual por cohortes

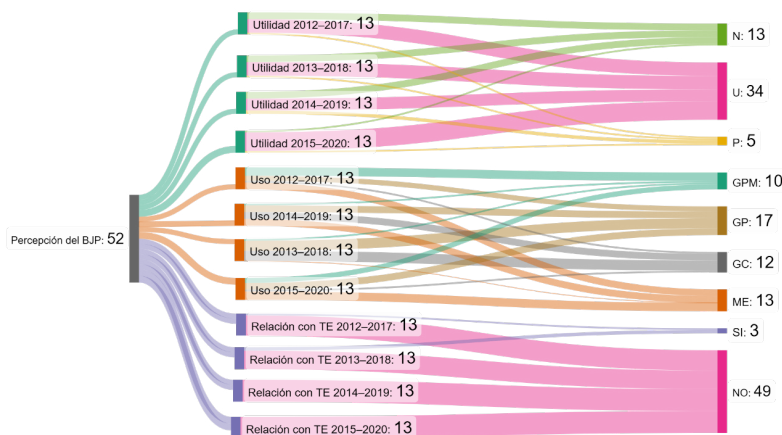


Nota: El diagrama sintetiza los flujos de trayectorias escolares de 52 estudiantes correspondientes a las cohortes 2012-2017, 2013-2018, 2014-2019 y 2015-2020 (13 estudiantes por cohorte).

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y grupos focales con estudiantes del nivel secundario.

Como sintetiza la Ilustración 1 (basada en el modelo de diagrama de Sankey), 50 estudiantes egresaron del nivel secundario en el tiempo previsto de 6 años, mientras que solo 2 casos presentaron una prolongación de 7 años, lo que refleja trayectorias mayoritariamente completas con un margen acotado de prolongación. El análisis por tipo de unidad educativa muestra predominio de unidades fiscales urbanas (UF), 26 casos; seguidas por rurales fiscales (RF), 19 casos, y de convenio (UC), 7 casos. Esta regularidad sugiere que el tipo de establecimiento no resulta determinante para explicar el egreso oportuno en esta muestra. El contraste más significativo se produce al indagar las creencias atribuidas por los propios estudiantes.

Ilustración 2. Percepción del BJP y su articulación con utilidad, uso y relación con trayectorias escolares



Nota: El diagrama representa los flujos de percepción sobre el BJP (N = 52), articulando tres dimensiones analíticas: utilidad percibida, uso declarado y relación con las trayectorias educativas (TE) en distintas cohortes (2012-2020). Los valores numéricos indican frecuencia absoluta de respuestas. Las categorías sintetizan posiciones diferenciadas: utilidad (U), neutral (N) y percepción problemática (P); tipos de uso (GPM, GP, GC, ME); y relación con trayectorias educativas (Sí/No). La visualización permite observar concentraciones y desplazamientos entre categorías, evidenciando predominio de valoraciones positivas en utilidad y uso, pero una débil asociación explícita con la mejora directa de las trayectorias educativas. **Fuente:** Elaboración propia a partir de entrevistas y grupos focales con estudiantes del nivel secundario.

En la Ilustración 2 (basada en el modelo de diagrama de Sankey) es posible visualizar los flujos de percepción del BJP en las trayectorias educativas (TE). Los usos declarados se distribuyen entre gastos personales (GP), 17 casos; material escolar (ME), 13; canasta familiar (GC, gastos para casa), 12, y gastos personales mixtos (GPM), 10, lo que confirma que el destino del bono no se orienta exclusivamente a fines escolares. En el testimonio que sigue, se describe esta heterogeneidad en los usos, que varían según contextos territoriales:

Hay distintas experiencias. En el área rural, muchas familias esperan el pago para cubrir gastos vinculados a fechas específicas, como Todos los Santos, donde los precios suelen elevarse. En otros casos, el dinero se utiliza para compra de materiales escolares o ropa. Algunos directores realizan seguimiento informal, solicitando a los padres que demuestren la compra de útiles escolares. Sin embargo, el uso del dinero depende en gran medida de cada familia. En el área urbana, suele observarse una compra más directa de materiales escolares, aunque no siempre es posible verificar el destino exacto.⁹

9 Entrevista a Técnico Distrital de Cercado I de Cochabamba, 18 de diciembre de 2025.

Los estudiantes introducen una lectura crítica sobre la suficiencia del monto del bono desde la perspectiva de los hogares con mayores restricciones económicas:

En lo personal, 200 Bs. no ayuda bastante, porque el costo del uniforme completo es de 180 Bs.; los cuadernos y materiales no cuestan solo 200. En mi caso, yo vengo de una familia de escasos recursos, y aunque 200 pueda parecer mucho, en realidad es muy poco.¹⁰

Por su parte, los relatos que se citan a continuación evidencian la disociación entre la finalidad normativa del bono y su apropiación efectiva por el hogar:

En cuanto al Bono Juancito Pinto, también se lo ha implementado con una buena intención, la de ayudar a las familias, de contribuir a la compra de útiles escolares. Pero muchas veces el dinero no se destinaba a eso, (sino que) se usaba en los gastos de los padres, fuera de lo que corresponde al gasto de los estudiantes.¹¹

Yo pienso que, para mi familia, no era de tanta ayuda. El bono yo no lo utilizaba para los materiales; de hecho, yo no veía ese dinero. Recibí el Bono Juancito Pinto desde primero de primaria hasta secundaria, pero nunca lo vi, y siempre me decían que se utilizaba en la casa.¹²

En contraste, el siguiente testimonio ilustra un caso en que la apropiación familiar consciente orientó el uso del bono hacia fines escolares específicos:

En mi caso, cuando cobrábamos nuestro bono, mi hermana y yo éramos conscientes de que estaba destinado a nuestro material escolar del siguiente año. Por eso, lo guardábamos con esa intención. Al comenzar el nuevo año, nos comprábamos mochilas, algún libro o material necesario. No lo usábamos en otras cosas, no; era exclusivamente para útiles escolares.¹³

Otros relatos introducen una crítica hacia el mecanismo universalista de distribución, señalando tensiones con el criterio de permanencia efectiva:

En mi colegio, por ejemplo, había estudiantes que ya no querían estudiar. En la provincia de Ayopaya, éramos unos 150 estudiantes en todo el colegio. Por ejemplo, en la prepromo y promo, los estudiantes solo venían una vez a la semana, solo para asistir, digamos, para registrarse. Al final de cuentas, los estudiantes que no habían asistido regularmente recibían el bono. Más bien debería ser, al contrario: no deberían dar el bono a esos estudiantes que no han asistido.¹⁴

10 Entrevista a L. I., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 19 de diciembre de 2024.

11 Entrevista a O. Q., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 19 de diciembre de 2024.

12 Entrevista a C. Q., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

13 Entrevista a G. I., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

14 Entrevista a F. C., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

Respecto a la ACE, como muestra la Ilustración 2, predominan la valoración como beneficio alimentario importante (21 casos) y la percepción de no beneficio significativo (14 casos), mientras solo 2 estudiantes asocian directamente la política con su trayectoria. Desde la gestión municipal, se reconoce el peso material de la ACE para ciertos hogares, al punto de constituir, en algunos casos, el único alimento disponible durante el día:

De acuerdo con mi experiencia, el desayuno escolar incide en la asistencia y permanencia estudiantil. Lamentablemente, por la situación económica que atraviesan muchas familias, en algunos casos es el único alimento que tienen durante el día. Aunque sabemos que es un complemento, como bien dice su nombre, para muchas familias representa un apoyo fundamental. Incluso hay personas que inscriben a sus hijos en las unidades educativas con la finalidad de recibir el alimento complementario escolar. De esta manera asisten y permanecen en el sistema educativo, también por la economía que tienen.¹⁵

Sin embargo, los relatos de los estudiantes visibilizan problemas operativos recurrentes, describen desajustes en el horario de distribución y dinámicas comunitarias de apropiación en el área rural:

Referente al desayuno escolar, se lo implementó con una buena intención: la de ayudar a los estudiantes. Pero aquí hay un factor importante, que es el horario en el que se lo repartía. Muchas veces, se lo hacía casi al salir de clases, a las 11 de la mañana, antes de irnos a nuestras casas. Entonces, en el transcurso de la mañana, también teníamos hambre. Ese es un factor por el cual no estaba funcionando, y el desayuno escolar nos lo llevábamos a nuestras casas. En las comunidades rurales, los mismos padres de familia se ponen de acuerdo sobre qué cocinar: lawa de trigo, sopa de maní, api, tojorí (...). Pero eso ya viene de parte de la comunidad, ¿no? Muchas veces, el desayuno escolar tarda en llegar; lo recogen por semanas, ni siquiera por día, cuando llega a las comunidades alejadas.¹⁶

Otros estudiantes ilustran, además, problemas de calidad, caducidad y baja aceptación efectiva del alimento:

A nosotros nos daban el refrigerio en la tarde, después del mediodía. Yo pienso que a algunos de mis compañeros sí les ayudaba, porque venían de muy lejos y no almorzaban. Lo primero que siempre decían los profesores era: el refrigerio, y recién empezaban las clases. Pero el refrigerio que nos daban era el desayuno escolar de la mañana, y a veces ese refrigerio ya estaba en mal estado; nos daban en la tarde lo que sobraba de la mañana.¹⁷

Donde vivo es una zona apartada y siempre nos daban leche, api, y, la verdad, muchos no lo tomaban, lo botaban. El basurero siempre estaba lleno de api. Además, no era constante;

15 Entrevista a Profesional I de la División de Alimentación Complementaria Escolar del Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba, 13 de enero de 2026.

16 Entrevista a O. Q., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 19 de diciembre de 2024.

17 Entrevista a C. Q., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

quizá nos lo daban tres veces a la semana, y los envases que nos entregaban, de leche en polvo o de api, a veces estaban vencidos.¹⁸

Por otro lado, existen testimonios que invitan a analizar la brecha entre la finalidad nutricional de la política y su apropiación efectiva por los estudiantes:

Respondiendo a lo del desayuno, en mi caso, en el colegio donde yo estaba, todos mis compañeros, incluso yo, regalábamos el desayuno a otros compañeros. Preguntábamos: “¿Quién quiere?”. Cuando daban frutas, las manzanas, por ejemplo, se usaban como balones de fútbol: les daban una mordida y luego se ponían a jugar. Los basureros y los baños estaban llenos de manzanas. Lo que era fruta, en sí, no solía consumirse. Lo mismo sucedía con las barras de cereal: las botaban porque eran muy duras para comer.¹⁹

El contraste entre las creencias institucionales y las estudiantiles se vuelve más nítido cuando los propios estudiantes niegan que los bonos hayan determinado su continuidad escolar. Si bien reconocen la utilidad de ambas políticas como apoyo, se desplaza la explicación de la permanencia hacia el mandato familiar:

Estos dos bonos han sido muy necesarios en el colegio. Por ejemplo, el desayuno escolar servía porque algunos estudiantes venían temprano, ya que vivían lejos; entonces, el desayuno les caía bien y les ayudaba a prestar atención en las clases. El Bono Juancito Pinto ha sido una ayuda para los estudiantes que no tenían recursos, se podría decir.²⁰

Bueno, desde mi experiencia particular, uno no iba a la escuela por el desayuno ni por el bono. Nuestros padres siempre nos decían que teníamos que asistir a la escuela, con o sin bono, con o sin desayuno.²¹

Sintetizando esta valoración en términos más directos: “Yo pienso que no, estos bonos no influían mucho en el tema educativo”²², pero matizando el peso alimentario de la ACE para quienes asistían sin haber desayunado a la unidad educativa:

Ayuda a mucha gente; a mí también me ha ayudado. El desayuno escolar, para muchos estudiantes que vienen sin desayunar, ayuda a que pasemos las clases sin hambre.²³

18 Entrevista a L. I., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

19 Entrevista a L. P., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

20 Entrevista a G. I., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 19 de diciembre de 2024.

21 Entrevista a L. P., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

22 Entrevista a J. T. estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

23 Entrevista a F. C., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

Finalmente, un testimonio condensa la tensión estructural entre el diseño universalista de la política y las dinámicas laborales de hogares dependientes del trabajo estacional, revelando cómo el bono podía operar como incentivo formal de permanencia sin garantizar asistencia efectiva:

Yo vengo de un lugar donde se fabrican ladrillos, donde los niños y jóvenes, sí, como que se mantenían en la escuela hasta octubre. Octubre es cuando nos daban el bono; después de eso, faltaban a la escuela, porque en las ladrilleras, como es tiempo de lluvia, tenían que ir a tapar con carpas todo. (...) Venían al colegio justamente dos días a la semana, ¿para qué?, para mantenerse en el registro y recibir el bono. Era una realidad, porque en mi curso éramos 26, pero constantemente asistíamos 10 o 9. Los demás solo venían en fechas para entregar cuadernos y evaluaciones, y una vez que recibían el bono, lo abandonaban y decían: “Ya, ¿para qué?”.²⁴

En clave de síntesis, se ofrece a continuación una lectura integradora que reconoce el potencial articulador de ambas políticas cuando se las considera conjuntamente y en diálogo con el entramado institucional local:

Esta política es interesante porque vincula a las familias, al sector municipal y al sector local; ahí hay una potencialidad mayor, incluso relacionada con la transformación de la matriz productiva. Sumados ambos componentes, se fortalece la política de permanencia educativa y se traduce en una ruptura de las desigualdades.²⁵

No obstante, advierte sobre el límite cualitativo del proceso, al subrayar que la expansión cuantitativa de la escolaridad no se ha traducido en una reducción equivalente de las brechas de calidad:

Si bien hemos tenido más bachilleres, más chicos en las escuelas, más escuelas y más ítems, no hemos mejorado la educación dentro de esas aulas. La brecha entre educación pública y privada, que es una de las más grandes de América Latina, se ha mantenido.²⁶

Estas narrativas permiten sostener que las creencias atribuidas al BJP y a la ACE operan en una zona intermedia entre las desigualdades sociales y las educativas. No transforman las asimetrías estructurales que se originan fuera de la escuela, pero sí inciden, con matices, en la manera en que la institución educativa gestiona dichas desigualdades en su interior, favoreciendo la permanencia formal y la culminación administrativa de las trayectorias escolares.

4. Discusión

El estudio de Morales (1992) sobre la política económica de Bolivia tras la transición democrática ofrece un marco contextual indispensable para comprender el origen de las

24 Entrevista a L. I., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

25 Entrevista a exviceministro de Educación Superior, 20 de diciembre de 2024.

26 Ibid.

políticas sociales bolivianas. Según este autor, dicha transición estuvo atravesada por una severa crisis económica que, paradójicamente, amenazó al propio sistema que intentaba consolidarse. La respuesta a esa crisis —materializada en la Nueva Política Económica— no obedeció únicamente a imperativos técnicos de estabilización, sino también al convencimiento de las élites políticas sobre la necesidad de un cambio estructural en el modelo de desarrollo y a las presiones ejercidas por la cooperación financiera internacional. Este origen condiciona el carácter de las reformas posteriores: si bien los avances en modernización económica fueron significativos, el autor advierte que el desarrollo social quedó como deuda pendiente, y que la sostenibilidad del modelo depende de la capacidad de los gobiernos para generar resultados concretos en materia de empleo, salarios y acceso a servicios. La advertencia que realiza Morales (1992) resuena con particular fuerza al analizar los programas como el BJP y la ACE, cuya legitimidad material, como se argumenta en esta discusión, también depende de su capacidad para traducirse en mejoras tangibles en las condiciones de vida de sus beneficiarios.

Los hallazgos invitan a examinar críticamente los supuestos implícitos en buena parte del diseño de las transferencias condicionadas: la idea de que un incentivo monetario o alimentario es capaz, por sí mismo, de modificar decisiones familiares estructurales respecto de la escolaridad. La evidencia reconstruida muestra que, al menos en el caso boliviano, el BJP dejó progresivamente de operar como incentivo económico significativo —dada la erosión de su valor real y su reducción a menos del 1 % del salario mínimo anual— para configurarse como un dispositivo de reconocimiento institucional *ex post*. Esta transformación desplaza el eje analítico desde la lógica del capital humano propia de Fiszbein y Schady (2009) hacia una lectura más cercana a la que propone Dubet (2023) sobre las desigualdades múltiples.

La distinción analítica entre desigualdades sociales y educativas propuesta por Benza y Kessler (2021) y sistematizada por Di Piero (2025) resulta particularmente útil para interpretar estos resultados. Las transferencias no inciden de manera directa sobre las asimetrías de origen —ingreso, mercado de trabajo, territorio, etnicidad, capital educativo del hogar— porque su diseño no incorpora criterios de diferenciación compensatoria. Sin embargo, sí intervienen parcialmente en la forma en que la escuela procesa esas desigualdades, al contribuir a estabilizar la matrícula y la culminación del año escolar. Ello encuentra respaldo empírico en Medinaceli y Mokrani (2010), quienes documentan que los hogares de menores ingresos concentran una proporción mayor de las transferencias debido a su mayor número de hijos —otorgando al programa un carácter progresivo que, aunque moderado, también se observa en otras políticas compensatorias como el Bono al Bachiller Destacado, Bono Juana Azurduy, Renta Dignidad, entre otros— y confirman estadísticamente que la recepción del bono incrementa la probabilidad de asistencia escolar, efecto que se potencia cuando concurren condiciones favorables como residencia urbana, alfabetización, mayor educación del jefe del hogar y ausencia de trabajo infantil. No obstante, los propios autores advierten que el valor real de la transferencia y sus criterios de focalización requieren revisión periódica para sostener incentivos efectivos a la permanencia escolar en el largo plazo, y señalan que la dependencia del financiamiento respecto de los ingresos por hidrocarburos representa tanto una oportunidad como una vulnerabilidad estructural: la sostenibilidad del programa no puede descansar exclusivamente en la renta

petrolera sin avanzar, simultáneamente, en políticas que fortalezcan los ingresos autónomos de las familias y la coordinación institucional de la protección social.

Un punto central es la distancia entre las creencias institucionales y las estudiantiles. Mientras el discurso oficial atribuye a estas políticas una función central en la reducción del abandono escolar, los relatos estudiantiles recuperados muestran que la continuidad escolar se sostiene fundamentalmente en el compromiso familiar, las aspiraciones personales y las condiciones mínimas de funcionamiento institucional. Dichos relatos revelan que el BJP resulta insuficiente frente a los costos escolares reales, o incluso instrumentalizado —como en el caso de las ladrilleras— para sostener un registro formal sin asistencia efectiva. Esta brecha es coherente con lo que Marco Navarro (2012) describe como usos diversos del recurso económico que no siempre se orientan a fines estrictamente escolares; los beneficiarios valoran el bono como un reconocimiento estatal sin que ello implique necesariamente destinarlo a gastos escolares.

La convergencia entre los hallazgos del presente estudio y los de Marco Navarro (2012) no es casual: expresa una limitación estructural del programa; de esta forma resulta evidente que el monto transferido resulta insuficiente frente a los costos reales de la escolarización; que la exclusión del nivel inicial y de los grados superiores de secundaria —precisamente donde la deserción es más pronunciada y los gastos más elevados— reduce su alcance como política educativa. En conjunto, estos hallazgos refuerzan el argumento de que el BJP y la ACE operan con eficiencia operativa de cobertura casi universal, pero con insuficiencia material, lo que limita su capacidad para incidir estructuralmente sobre las desigualdades educativas que ambos programas formalmente se proponen reducir. Se ha confirmado, de esta manera, que la brecha entre formulación normativa y eficacia real no es un problema de gestión, sino de diseño.

Las implicaciones de estos hallazgos invitan a superar las lecturas dicotómicas que oponen evaluaciones positivas y negativas de las transferencias, y a situarlas en su papel específico dentro de configuraciones más amplias de protección social, educación pública y economía política. Se cuestiona, asimismo, la pertinencia de mantener montos nominales invariables en contextos inflacionarios, debido a que erosiona silenciosamente la legitimidad material ambas políticas y se refuerza la importancia de analizar las políticas educativas no solo en su formulación normativa, sino en las mediaciones cotidianas que definen su eficacia real.

En el plano práctico, los resultados sugieren al menos tres líneas de mejora. Primera, la actualización periódica del valor de las transferencias en función de la inflación y del salario mínimo, para evitar su conversión progresiva en beneficios simbólicos. Segunda, la incorporación de mecanismos de focalización complementaria que permitan intensificar el apoyo en poblaciones con trayectorias escolares más vulnerables, sin abandonar la cobertura universal. Tercera, la articulación sistemática entre transferencias y políticas pedagógicas orientadas a transformar las condiciones internas de la escolarización, especialmente en el nivel secundario.

Entre las limitaciones del estudio, destaca su alcance territorial —restringido al municipio de Cochabamba— y el número acotado de cohortes analizadas, lo que invita

a leer los hallazgos como aportes interpretativos antes que como generalizaciones de alcance nacional.

5. Conclusión

El estudio permite sostener que las creencias atribuidas al BJP y a la ACE durante el período 2006-2019 se organizan en dos lógicas complementarias pero desiguales en su eficacia. La primera atribuye a estas políticas un rol significativo en la reducción de la pobreza y la desigualdad de ingresos; la evidencia muestra que, si bien su efecto redistributivo agregado es observable, resulta acotado y progresivamente erosionado por la invariancia nominal de las transferencias frente al crecimiento sostenido del salario mínimo y de la inflación acumulada. La segunda atribuye a estas políticas un papel central en el sostenimiento de las trayectorias escolares, particularmente en el nivel secundario; la evidencia muestra que el sistema educativo efectivamente logró estabilizar la matrícula y favorecer egresos oportunos, pero los estudiantes no identifican a estas políticas como factores decisivos de su continuidad.

Respondiendo al objetivo propuesto, las creencias atribuidas operan como mediaciones simbólicas que legitiman la acción estatal en el campo educativo, encontrando su límite en la distancia entre el diseño institucional y la experiencia subjetiva de los destinatarios. El BJP y la ACE configuran, en su implementación efectiva, dispositivos de acompañamiento institucional y simbólico de la escolaridad, cuya capacidad redistributiva y transformadora depende de su articulación con políticas pedagógicas, salariales y territoriales más amplias.

Las implicaciones generales del estudio apuntan a la necesidad de reformular las políticas compensatorias en clave de integralidad. No basta con garantizar cobertura; es preciso sostener el valor material de las transferencias, diferenciar su intensidad según las condiciones de origen, y articularlas con transformaciones pedagógicas que alteren las condiciones internas de la escolarización.

Bibliografía

Benza, G. M., y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI Editores.

Di Piero, E. (2025). "Desigualdad socioeducativa: ¿Qué hay de social y qué de educativo? En busca de un aporte conceptual desde la sociología de la educación". En *Praxis Educativa*, 29(3), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290311>

Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias: Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo XXI Editores.

Federación de Asociaciones Municipales de Bolivia (2008). *El desayuno escolar en Bolivia: Diagnóstico de situación actual*. FAM-Bolivia.

Fiszbein, A., y Schady, N. (2009). *Transferencias monetarias condicionadas: Reducción de la pobreza actual y futura*. Banco Mundial.

Fondo Monetario Internacional (s. f.) (International Financial Statistics y archivos de datos). Recuperado el 25 de febrero de 2026 <https://data.imf.org/en>

Instituto Nacional de Estadística ([s. f.]a). Encuesta de hogares. Recuperado el 25 de febrero de 2026 <https://www.ine.gob.bo/index.php/estadisticas-sociales/empleo-mercado-laboral/encuesta-de-hogares/>

Instituto Nacional de Estadística ([s. f.]b). Índice de Precios al Consumidor (IPC),. Recuperado el 25 de febrero de 2026, de <https://www.ine.gob.bo/index.php/graficos-ipc/>

Instituto Nacional de Estadística ([s. f.]c). Salario mínimo nacional. Recuperado el 25 de febrero de 2026 <https://www.ine.gob.bo/index.php/estadisticas-economicas/salario-minimo-nacional-cuadros-estadisticos/>

Marco Navarro, F. (2012). El Bono Juancito Pinto del Estado Plurinacional de Bolivia: Programas de transferencias monetarias e infancia. CEPAL.

Medinaceli, M. y Mokrani, L. (2010). “Impacto de los bonos financiados con la renta petrolera”. *Umbrales*, (20), 223-263.

Ministerio de Economía y Finanzas Públicas (2013). Memoria fiscal 2013. SOIPA Ltda.

Ministerio de Economía y Finanzas Públicas (2019). Memoria de la economía boliviana 2018. Estado Plurinacional de Bolivia.

Morales, J. A. (1992). Política económica en Bolivia después de la transición a la democracia (Documento de trabajo N.º 01/92). IISEC–Universidad Católica Boliviana.

Stampini, M. et al. (2023). Transferencias monetarias, pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe (Documento de trabajo No. IDB-WP-1531). Banco Interamericano de Desarrollo.

Villatoro, P. (2005). “Programas de transferencias monetarias condicionadas: Experiencias en América Latina”. *Revista de la CEPAL*, (86), 87-102.

Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI



Carrera Ciencias de la Educación - UMSS
Volumen 2. Número 7
Junio de 2026



Análisis del mercado laboral de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón: Competencias demandadas y brechas formativas

DOI: <https://doi.org/10.47993/idce271792>

Nivia Suarez Vega

Correo electrónico: n.suarez@umss.edu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4842-8008>

Depósito legal: 2-3-794-2026 P.O. (Impresa)

Depósito legal: 2-3-793-2026 P.O. (En línea)

ISSN: 3080-1230 (Impresa)

ISSN: 3134-688X (En línea)



Recibido el 07 de abril de 2026 - Aceptado 03 de junio de 2026

Análisis del mercado laboral de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón: Competencias demandadas y brechas formativas

Labor Market Analysis of the Bachelor's Program in Educational Sciences at Universidad Mayor de San Simón: Competency Requirements and Educational Training Gaps

Nivia Suarez Vega¹

Resumen

Históricamente, el perfil del educador se ha confinado a la docencia en aulas regulares; sin embargo, las dinámicas contemporáneas indican una apertura hacia nuevos espacios ocupacionales. El presente estudio tiene como objetivo explorar y describir las características estructurales del mercado empleador, las modalidades de contratación, las competencias profesionales demandadas y las debilidades observadas en los egresados de Ciencias de la Educación en Cochabamba. Con respecto a la metodología, esta fue de tipo cuantitativa, de diseño no experimental y alcance descriptivo, sustentada en un paradigma pragmático. Mediante un muestreo no probabilístico, estudiantes universitarios previamente capacitados encuestaron *in situ* a 110 empleadores de los sectores público, privado y de convenio. Los resultados muestran que el mercado local está dominado por el sector privado y las microempresas. El reclutamiento opera mayoritariamente a través del *mercado oculto* (referencias y redes sociales), con una fuerte exigencia de experiencia laboral previa. En cuanto al perfil profesional, las instituciones priorizan las habilidades blandas, especialmente la empatía y el trabajo en equipo, mientras que en las competencias técnicas destacan el diseño instruccional y la ofimática. A su vez, los empleadores advierten una brecha significativa entre la sólida base teórica de los egresados y su capacidad de aplicación práctica. Se concluye que el mercado no se encuentra totalmente saturado, sino en una fase de expansión latente que demanda una modernización curricular urgente.

Palabras clave

Educación y empleo, pertinencia de la educación, Ciencias de la Educación, mercado de trabajo y competencia profesional.

¹Economista por la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia; Magíster en Investigación Científica y en Educación Superior; además, Doctora en Investigación y Educación Superior. Actualmente, es docente e investigadora en el Instituto de Investigaciones “Juan Araoz Úzqueda” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Correo electrónico: n.suarez@umss.edu; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4842-8008>

Abstract

Historically, the professional profile of educators has been largely confined to teaching in conventional classroom settings; however, contemporary dynamics indicate an expansion toward new occupational domains. This study aims to explore and describe the structural characteristics of the employment market, recruitment modalities, the professional competencies demanded by employers, and the weaknesses identified among graduates of Educational Sciences in Cochabamba. Regarding the methodology, the study adopted a quantitative approach, a non-experimental design, and a descriptive scope, grounded in a pragmatic paradigm. Using a non-probability sampling strategy, previously trained university students conducted on-site surveys with 110 employers from the public, private, and agreement-based sectors. The results reveal that the local labor market is dominated by the private sector and microenterprises. Recruitment processes operate predominantly through the hidden job market (personal referrals and social networks), with a strong emphasis on prior work experience. Concerning the professional profile, institutions prioritize soft skills, particularly empathy and teamwork, whereas instructional design and office software proficiency emerge as the most valued technical competencies. Employers also identify a significant gap between graduates' solid theoretical foundation and their ability to apply knowledge in practical contexts. It is concluded that the labor market is not fully saturated; rather, it is undergoing a phase of latent expansion that calls for urgent curricular modernization.

Keywords

Education and employment; educational relevance; Educational Sciences; labor market; professional competence.

1. Introducción

La transición de la vida universitaria al entorno laboral constituye un desafío estructural para los jóvenes en la actualidad. En las últimas décadas, las dinámicas del empleo han experimentado transformaciones radicales, creando una brecha cada vez más visible entre lo que las instituciones de educación superior enseñan y lo que el tejido productivo y social demanda. Ya en el Informe a la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, Delors (1996) advertía la necesidad de transitar de un aprendizaje basado exclusivamente en la acumulación teórica hacia una formación integral que articule el saber, el saber hacer y el saber ser.

En el contexto boliviano, las Ciencias de la Educación enfrentan una crisis de identidad laboral propia de su naturaleza disciplinar. A diferencia de otras humanidades, su campo de acción se ha percibido históricamente limitado al aula, lo que ha generado una narrativa de saturación. Sin embargo, esta desconexión responde más a la incapacidad de la universidad para identificar nuevos sectores pedagógicos emergentes. En muchos casos, se ignora si la falta de vacantes responde a un mercado agotado o, por el contrario, a la existencia de nuevos sectores emergentes que requieren competencias pedagógicas pero que la universidad no ha logrado identificar (Mosquera, 2016).

Cabe destacar que el presente artículo expone los resultados parciales de una investigación macro e interinstitucional titulada *Análisis de las dinámicas del mercado laboral y las competencias de los titulados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Facultad de Ciencias Sociales de la UMSS*. Dicho proyecto aborda el fenómeno desde una perspectiva dual y exhaustiva, analizando tanto la trayectoria de los profesionales titulados como la visión de los empleadores. En este documento, el enfoque se centra exclusivamente en describir el campo ocupacional desde la óptica y las demandas de las entidades contratantes de profesionales de la carrera de Ciencias de la Educación.

Para fundamentar esta exploración, es necesario delimitar los conceptos que articulan el estudio. El eje central es el mercado laboral, entendido como el espacio social y dinámico donde interactúan la oferta de competencias de los egresados y la demanda de perfiles específicos por parte del tejido productivo (Weller, 2007). Dentro de este entorno, se sitúa la empleabilidad, que trasciende la mera disponibilidad de empleo. Según Gamboa Navarro (2014), la empleabilidad es un constructo psicosocial que engloba el conjunto de conocimientos, habilidades y atributos personales que incrementan la capacidad de un individuo para obtener, mantener y progresar en un empleo que le resulte satisfactorio.

El segundo concepto fundamental es la competencia profesional. Le Boterf (2001) define la competencia no como un estado, sino como un proceso: es la capacidad de movilizar adecuadamente los recursos teóricos en contextos de incertidumbre. En el mercado contemporáneo, la literatura clasifica estas competencias en dos dimensiones. Por un lado, las *habilidades duras* (*Hard Skills*), que son los conocimientos técnicos, cuantificables y procedimentales adquiridos a través de la instrucción formal, como el manejo de un software, un idioma o el diseño curricular. Por otro lado, las *habilidades blandas* (*Soft Skills*), entendidas como atributos socioemocionales e interpersonales transversales que determinan cómo una persona interactúa en su entorno laboral (IONOS, 2023). Autores como Vásquez Pajuelo et al. (2021) sostienen que, en el siglo XXI, las habilidades duras operan como un requisito mínimo de ingreso, pero son las habilidades blandas (empatía, liderazgo, trabajo en equipo) las que garantizan la permanencia y el éxito.

Finalmente, para el análisis del mercado laboral, esta investigación adopta una categorización operativa de las organizaciones. Se distingue entre *organizaciones tradicionalmente contratantes*, aquellas que constituyen el nicho histórico de la profesión (colegios, institutos, ONGs educativas); y *organizaciones tradicionalmente no contratantes*, entidades corporativas, comerciales o industriales que no tienen la educación como fin principal, pero que representan un mercado potencial para funciones de diseño instruccional y capacitación de talento humano.

Ante la brecha de evidencia empírica en la región, la presente investigación se plantea como interrogante principal: ¿Cuáles son las características estructurales, modalidades de contratación y competencias demandadas por el mercado empleador de Ciencias de la Educación en Cochabamba? En correspondencia, el artículo tiene como objetivo explorar y describir el estado actual de dicho mercado, detallando las vías de reclutamiento y las brechas formativas observadas, con el fin de proporcionar insumos objetivos para la actualización curricular.

El presente artículo se estructura en cinco secciones. Tras esta introducción, se detalla la metodología cuantitativa y el procedimiento de muestreo. Posteriormente, se exponen los resultados organizados por dimensiones laborales. En la cuarta sección se discuten los hallazgos a la luz de la teoría y, finalmente, se presentan las conclusiones y retos para la formación profesional

2. Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y transeccional de alcance descriptivo (Hernández-Sampieri et al., 2014), guiado por un paradigma pragmático que busca generar información útil para la actualización curricular universitaria. La población de estudio abarcó a las entidades empleadoras del departamento de Cochabamba, considerándose infinita debido a la falta de un censo exacto. Para determinar el tamaño de la muestra se establecieron parámetros estadísticos para estudios de diagnóstico (Hernández-Sampieri et al., 2014): un nivel de confianza del 90%, una probabilidad de éxito y fracaso del 50% ($p=q=0.5$) y un margen de error aceptado del 10%. Bajo estos criterios, el tamaño mínimo requerido fue de 68 organizaciones; sin embargo, gracias al trabajo de campo de estudiantes universitarios, de materias del área de investigación previamente capacitados en técnicas de entrevista y control de sesgos, se logró la recolección de datos de 110 instituciones empleadoras. Este excedente en la muestra permite reducir el margen de error real al 7.8%, fortaleciendo la fiabilidad de los hallazgos descriptivos; abordando un muestreo no probabilístico, intencional y por conveniencia. Para garantizar la diversidad de los datos, se aplicó una estrategia donde cada encuestador seleccionó deliberadamente tanto a instituciones tradicionalmente contratantes (escuelas), como a entidades no tradicionales (empresas privadas y de servicios), lo que permitió explorar la apertura de nuevos nichos de mercado.

El trabajo de campo fue ejecutado por estudiantes universitarios cursantes de materias afines a la investigación, previamente capacitados. Se aplicó un cuestionario estructurado de 34 preguntas, validado mediante juicio de expertos y prueba piloto. El estudio garantizó el consentimiento informado y el anonimato corporativo, asegurando la fiabilidad del proceso mediante un control de calidad cruzado vía telefónica al 5% de la muestra.

El análisis se centró en variables de naturaleza nominal (sector de la organización, modalidades de contratación, competencias demandadas) y ordinal (niveles de experiencia y valoración de habilidades), procesadas mediante frecuencias absolutas y porcentuales.

3. Resultados

En este segmento, como veremos a continuación, se analizan tres dimensiones clave: la configuración del mercado laboral, la demanda de perfiles híbridos (habilidades duras y blandas) y las barreras estructurales que enfrentan los recién egresados.

3.1. El mercado laboral y las formas de contratación

Esta primera sección explora en qué sectores se están generando las oportunidades de empleo y mediante qué mecanismos las instituciones seleccionan a su personal. Analizar esto es relevante, ya que permite descubrir si la profesión se ha estancado o si está logrando abrirse paso en nuevos espacios de la economía, y a qué obstáculos se enfrentan los jóvenes al buscar su primer empleo.

Para empezar a trazar este mapa laboral, es indispensable observar la actividad principal de las instituciones que demandan o podrían demandar a estos profesionales.

Tabla 1. Distribución de categorías laborales según sector y actividad principal

Categoría/rubro	Frecuencia	%	Descripción de las actividades incluidas
Docencia en educación formal	45	41%	Comprende la enseñanza en los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo formal, así como la educación superior y preuniversitaria.
Apoyo y cuidado estudiantil	18	16%	Actividades centradas en el bienestar y soporte al estudiante, como el cuidado de niños, ayuda en tareas, centros de apoyo infantil, etc.
Formación y capacitación específica	12	11%	Cursos, talleres y formación no necesariamente ligadas al sistema educativo formal, como cursos preparatorios, formación académica, etc.
Educación y proyectos sociales	9	8%	Labores educativas en el marco de proyectos sociales y comunitarios, incluyendo la promoción y desarrollo social, y la educación en contextos de riesgo o vulnerabilidad.
Gestión y administración educativa	7	6%	Tareas administrativas y de gestión dentro de instituciones educativas, como la dirección, coordinación y planificación educativa.
Servicios profesionales y consultoría	6	5%	Prestación de servicios especializados como asesoría de viajes, servicios financieros, y consultoría en el ámbito educativo o de formación.
Otras actividades no educativas	13	12%	Variedad de roles como la venta de llantas, almacén, gastronomía, y servicios a mascotas, reflejando una diversificación del campo laboral.
Total	110	100%	

Nota. Elaboración propia. La tabla detalla los rubros a los que pertenecen las organizaciones encuestadas.

Los resultados muestran un cambio de paradigma sumamente importante para la profesión. Si bien la docencia en educación formal (colegios y universidades) sigue siendo el pilar histórico con un 41%, el dato más revelador es que el 59% de la demanda laboral ya se encuentra fuera del aula tradicional. Este porcentaje se distribuye en áreas de apoyo estudiantil (16%), formación y capacitación específica dentro de empresas (11%), consultorías especializadas (5%) e incluso actividades no directamente educativas (12%).

Este fenómeno corrobora los planteamientos de De Ibarrola (2016), quien sostiene que el trabajo pedagógico se ha *desescolarizado*. Las empresas, las ONG y los centros de salud han comprendido que capacitar a su personal o educar a sus usuarios requiere de una metodología profesional y no de simples charlas informales.

Otro de los aspectos relevantes a analizar es con respecto a la modalidad y canales de contratación de nuevos empleados, cuya información se encuentra a continuación.

Tabla 2. Modalidad y canales de contratación de nuevos empleados

Modalidad de contratación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Referencias o recomendaciones internas (sindicatos, personal)	39	35%	35%
Redes sociales (LinkedIn, Facebook, etc.)	25	23%	58%
Convocatorias públicas y concursos de méritos (SEDUCA, Min. Educación)	22	20%	78%
Medios de comunicación (TV, radio, periódico)	7	6%	84%
Bolsas de empleo universitarias	4	4%	88%
Otros	13	12%	100%
Total	110	100%	

Nota. Elaboración propia. Canales preferidos por las organizaciones para la búsqueda y captación de talento humano.

Los datos muestran una realidad que a menudo se ignora: el mérito académico no siempre garantiza el empleo. El 35% de los empleadores prefiere contratar por referencias y un 23% utiliza redes sociales. En total contraste, las vías institucionales y meritocráticas, representadas por las convocatorias públicas y concursos de méritos (20%), resultan ser minoritarias.

Esta dependencia de las *recomendaciones* se explica a través de lo que Weller (2007) define como el peso del *capital social* en América Latina. Para algunas instituciones, contratar a un desconocido representa un riesgo financiero y operativo; por ello, confían en la recomendación de alguien de su entorno para asegurar confianza. Esto pone en gran desventaja al joven recién egresado que tiene excelentes notas, pero que carece de una red de contactos profesionales que lo respalde e impulse su currículum.

Otro de los factores importantes para las instituciones es la experiencia mínima que requieren al momento de contratar a su personal. Para analizar este aspecto con mayor detalle, la información se presenta a continuación.

Tabla 3. Requerimiento de experiencia previa como filtro de selección

Experiencia requerida	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
De 1 a 2 años	59	54%	54%
De 3 a 4 años	21	19%	96%
Más de 4 años	4	4%	100%
Sin experiencia previa	26	24%	77%
Total	110	100%	

Nota. Elaboración propia. Años de trayectoria laboral que exigen las empresas como filtro básico de ingreso.

Observando los datos de la tabla 3, la exigencia de experiencia es contundente: el 54% de las organizaciones requiere que el candidato tenga entre 1 y 2 años de trabajo previo comprobable. Sumando los otros rangos, se puede ver que el 76% de los empleadores filtra a los candidatos basándose en su trayectoria, dejando solo un 24% de oportunidades para quienes buscan su primer empleo real. Este escenario muestra perfectamente la *trampa de la experiencia* descrita por Jacinto (2010): el joven egresado se frustra porque el mercado le exige experiencia para contratarlo, pero simultáneamente el mercado le niega la oportunidad de trabajar para adquirir dicha experiencia.

Para confirmar cómo esta situación incide en la selección final, se consultó a los empleadores sobre sus preferencias de contratación cuando disponen de múltiples candidatos.

Tabla 4. Tipo de perfil personal y profesional preferido al momento de contratar

Personal preferido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Profesionales con experiencia	61	55%	55%
Recién egresados de la universidad	18	16%	72%
Bachiller	10	9%	81%
Técnico superior	8	7%	88%
Profesionales con posgrado	4	4%	92%
Escuela superior de maestros / Profesionales normalistas	2	2%	94%
Otros	7	6%	100%
Total	110	100%	

Nota. Elaboración propia. Preferencia directa de los empleadores al elegir entre distintos niveles formativos y de trayectoria.

Tal como se puede apreciar en la tabla 4, el 55% de los empleadores prioriza indiscutiblemente a los profesionales con experiencia, dejando al recién egresado universitario en un distante 16%. Aún más revelador y preocupante para la profesión es que algunos empleadores prefieren contratar bachilleres (9%) o técnicos superiores (7%) antes que a un licenciado en educación.

¿Por qué ocurre este fenómeno? Desde una perspectiva socioeconómica, estos datos reflejan una tensión en la valoración de las credenciales universitarias frente al pragmatismo del mercado laboral. Como señala De Ibarrola (2016), la masificación de la educación superior ha generado una paradoja donde el título pierde exclusividad y las lógicas de contratación cambian. Para ciertas organizaciones, incorporar a un licenciado sin experiencia significa asumir el costo de un salario profesional y, simultáneamente, invertir tiempo en su entrenamiento práctico. Ante esta situación, las empresas optan frecuentemente por perfiles operativos (técnicos o bachilleres), los cuales no solo representan un menor costo salarial, sino que suelen mostrar mayor flexibilidad para adaptarse a las normativas de la empresa. Esta dinámica evidencia que el título universitario, por sí solo, ha dejado de ser un escudo protector garantizado contra el desempleo o el subempleo.

3.2. El perfil profesional deseado

Una vez que el currículum del candidato es aceptado, el siguiente paso es la entrevista laboral. Es en este momento donde el empleador puede evaluar directamente las competencias del postulante. En esta sección se detallarán las habilidades técnicas (duras) y personales (blandas) que las empresas buscan hoy en día. Para iniciar este

análisis, la tabla 5 presenta la impresión cualitativa general que dejan los postulantes al ser evaluados

Tabla 5. Valoración cualitativa de los postulantes durante el proceso de selección

Valoración de postulantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Tienen buen nivel de conocimiento y habilidades	63	57%	57%
Les falta experiencia práctica / Son muy teóricos	28	26%	83%
Tienen buena formación académica	11	10%	93%
Otros	8	7%	100%
Total	110	100%	

Nota. Elaboración propia. Percepción de los empleadores sobre las fortalezas teóricas frente a las carencias prácticas de los candidatos.

En la tabla 5 se puede observar, por un lado, que un 57% de los empleadores reconoce que los postulantes llegan con buenos conocimientos teóricos. Esto demuestra que las universidades son eficaces en su función tradicional de transmitir información, conceptos y teorías pedagógicas. Sin embargo, la queja principal (26%) recae explícitamente en que les falta experiencia práctica y son muy teóricos.

Este 26% demuestra que muchos postulantes dominan la teoría, pero tienen dificultades para llevarla a la práctica. Aunque conocen muy bien los conceptos pedagógicos, les cuesta resolver los problemas reales que piden los empleadores como, por ejemplo, diseñar una capacitación específica para el personal de una empresa. Actualmente, el mercado laboral busca profesionales que sepan aplicar sus conocimientos para dar soluciones concretas; si el candidato se queda solo en la teoría, es probable que la empresa no lo contrate.

Teniendo en cuenta este escenario, es fundamental conocer la realidad actual de las contrataciones en el área. Para ello, la siguiente tabla muestra cuántas de las instituciones consultadas tienen actualmente en su planilla a profesionales en Ciencias de la Educación.

Tabla 6. Contratación de profesionales en Ciencias de la Educación

Contratación de profesional	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
No	63	57%	57%
Si	47	43%	100%
Total	110	100%	

Nota. Elaboración propia. Presencia actual de profesionales en Ciencias de la Educación en las organizaciones encuestadas.

Los resultados indican que el 57% de las empresas encuestadas nunca ha contratado a un profesional en Ciencias de la Educación, mientras que un 43% sí cuenta con ellos.

Para profundizar en el panorama laboral, aunque los resultados no se presentan de forma gráfica en este apartado, se aplicaron preguntas específicas a los empleadores sobre su proyección a futuro. Al consultarles sobre la posibilidad real de contratación, los datos revelaron una tendencia mayoritariamente positiva. Un 46% de las empresas afirmó que sí contrataría a un profesional en Ciencias de la Educación a corto plazo (dentro de los próximos 6 a 12 meses) y un 23% indicó que estaría dispuesto a hacerlo a largo plazo. En conjunto, un 69% de las instituciones muestra apertura hacia estos perfiles, mientras que solo un 31% manifestó que no tiene previsto incorporar a profesionales con esta formación.

Por otro lado, también se indagó sobre los motivos principales por los cuales algunas instituciones no tienen contratados a estos profesionales. Las respuestas obtenidas muestran que la mayoría de los encuestados (60%) prefirió no responder o no supo especificar la causa. Entre quienes sí justificaron su decisión, el 21% señaló que *no lo consideró necesario*. En menor medida, un 8% mencionó no tener presupuesto, un 5% indicó que ya cuenta con otro tipo de profesional encargado de esa área y el 6% restante aludió a otros motivos. Estos datos reflejan que, más allá de los temas económicos, el principal obstáculo para la contratación sigue siendo que las empresas aún no reconocen la necesidad de contar con un experto en educación en sus equipos.

Requerimiento de habilidades

Otro de los indicadores relevantes en este estudio es con respecto a conocer exactamente qué busca el mercado laboral hoy en día. Por ello, a continuación, se detallan las competencias específicas que los empleadores exigen a estos profesionales para contratarlos. Para un mejor análisis, estas expectativas se han dividido en dos grandes grupos: las habilidades blandas, enfocadas en la actitud y el trato interpersonal,

y las habilidades duras, referentes a los conocimientos técnicos y prácticos de la profesión.

Análisis de las habilidades blandas. Las competencias socioemocionales han dejado de ser un *extra* agradable para convertirse en un factor de decisión crítica. Los empleadores buscan un profesional que articule ideas, lidere procesos y cuide el clima institucional. A continuación, se presentan aquellas más solicitadas y mencionadas por las instituciones empleadoras:

- Aunque la *Comunicación* es muy solicitada, destaca fuertemente el *Pensamiento Crítico* y el *Liderazgo*. El empleador no quiere a alguien que simplemente obedezca o repita manuales; busca un profesional capaz de observar un problema, cuestionar los métodos actuales y proponer soluciones innovadoras, dirigiendo a otros hacia ese objetivo.

- El *Trabajo en Equipo* es vital, apoyado en la comunicación. La dinámica diaria exige al educador no aislarse en su oficina o aula. Debe tener la inteligencia emocional para negociar presupuestos con los gerentes, coordinar horarios con otros profesionales y construir consensos sin generar conflictos.

- Finalmente, la valoración del factor humano es altísima, destacando la *Empatía*. Se espera que el educador sea como un gestor emocional de la organización, capaz de sostener climas laborales saludables y comprender las barreras personales que impiden a un estudiante o trabajador aprender correctamente.

Análisis de las habilidades duras. Mientras las habilidades blandas permiten la adaptación al entorno, las habilidades duras son el *precio de entrada*. Son las herramientas metodológicas y tecnológicas que diferencian a un profesional en educación de cualquier otra persona con buena actitud.

- La máxima prioridad es la *Planificación y diseño de programas*. El mercado busca estrategias macro. No quieren a alguien que solo dicte la clase, sino al profesional que diseña toda la malla curricular, estructura los módulos, define los objetivos y justifica teóricamente el proyecto.

- La aparición del *Análisis de datos y la tecnología* demuestra la profesionalización del sector. Se busca un perfil capaz de aplicar encuestas, medir resultados de aprendizaje mediante estadísticas concretas y manejar herramientas digitales para demostrar con datos objetivos si una intervención educativa funcionó o fracasó.

- Se reafirma la necesidad de un profesional que domine su área de conocimiento y se actualice constantemente, utilizando el análisis de datos para auditar y mejorar los procesos existentes de forma continua.

Conocer las habilidades que exigen las empresas es solo una parte del panorama. Para tener una visión completa y realista, también es necesario analizar cómo es el desempeño de estos profesionales una vez que ya están trabajando. Al consultar a los empleadores sobre su experiencia directa con los egresados en Ciencias de la Educación, salieron a la luz ciertos vacíos en su formación. A continuación, se detallan

las principales debilidades y dificultades que las instituciones han identificado en estos profesionales al momento de ejecutar sus actividades laborales diarias. Conocer estas áreas de mejora es fundamental para entender qué aspectos deben reforzarse desde la universidad.

Tabla 7. Debilidades observadas por los empleadores en los egresados de Ciencias de la Educación

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Falta de experiencia y práctica profesional	39	35%
Déficit de habilidades blandas y actitud profesional	31	28%
Falta de conocimiento o actualización	18	16%
Sin respuesta / No sabe	16	15%
Falta de compromiso o motivación	6	6%
Total	110	100%

Nota. Elaboración propia. Agrupación analítica de las principales falencias detectadas en los recién egresados universitarios.

Al analizar cualitativamente las respuestas de los empleadores, se identificaron patrones claros respecto a las áreas de mejora que requieren los profesionales en Ciencias de la Educación. Estas observaciones no representan un cierre de puertas por parte de las empresas, sino que señalan las dificultades reales que estos egresados enfrentan al momento de ejercer sus funciones. Para facilitar su comprensión, las debilidades identificadas por los empleadores se han agrupado en cuatro áreas principales, las cuales explican los mayores desafíos de adaptación que tiene este perfil en el entorno laboral actual:

- **Brecha entre la teoría y la práctica (35% de las menciones).** Esta es la debilidad más mencionada por los encuestados. Los empleadores perciben que los egresados poseen una base conceptual sólida, pero presentan dificultades para ejecutar tareas concretas. Las respuestas señalan que *solo saben teóricamente, pero nada de práctica*, lo cual les genera *inseguridad al momento de aplicar técnicas*. Asimismo, observan que a los profesionales les cuesta pasar de la teoría a la práctica y adaptarse a distintos contextos.

- **Áreas de mejora en habilidades blandas y actitud (28% de las menciones).** A pesar de tratarse de una carrera del área humanística, los empleadores identifican debilidades en el manejo interpersonal de los egresados. Las observaciones advierten *falta de liderazgo, falta de dirección* y dificultades para *entablar una comunicación con los padres con empatía*. Además, algunos empleadores describen a los jóvenes profesionales evidenciando *timidez*

e inseguridad, falta de iniciativa, llegando a percibirlos, en ciertos casos, como *profesionales poco sensibles* frente a las dinámicas del entorno.

- **Necesidad de actualización de conocimientos y herramientas (16% de las menciones).** Las instituciones también indican que ciertos contenidos formativos requieren modernizarse. Los empleadores mencionan percibir un *conocimiento arcaico* y que los postulantes *no están actualizados en competencias*. Sumado a esto, se señala una deficiencia en el manejo tecnológico, descrita como *falta de conocimiento de herramientas digitales*. Paralelamente, se identificó una *falta de conocimiento de la estructura educativa y malla curricular nacional*, lo que limita su desempeño dentro del propio sistema educativo formal.

- **Desvinculación con el contexto y limitación de campos de acción.** Finalmente, las empresas observan que la formación universitaria no siempre responde a las exigencias del entorno actual. Mencionan percibir una *gran desconexión con la realidad boliviana* y que *no hay una mirada crítica de la educación en Bolivia*. Además, señalan que la preparación parece enfocarse casi exclusivamente en el rol de maestro de aula. Esto reduce su competitividad frente a un mercado laboral corporativo que hoy en día demanda expertos en educación de adultos, facilitación empresarial y desarrollo organizacional.

3.3. Barreras de ingreso y debilidades formativas de los egresados en Ciencias de la Educación

Habiendo analizado las debilidades y los desafíos formativos que presentan los egresados, es fundamental comprender el escenario general en el que intentan insertarse. Más allá del perfil individual de cada candidato, el nivel de oferta y demanda en el medio influye directamente en sus oportunidades. Por ello, se consultó a los empleadores sobre su visión global respecto al estado actual del campo laboral para los profesionales en Ciencias de la Educación. A continuación, se presenta cómo las instituciones perciben este mercado, revelando si lo consideran un espacio con oportunidades o un entorno sin capacidad para absorber a nuevos profesionales.

Tabla 8. Posibilidad y proyección de contratación de un profesional en Ciencias de la Educación

Percepción del mercado laboral	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Mercado saturado para nuevos profesionales	59	54%	54%
Aún hay espacio en áreas no exploradas	16	15%	68%
El mercado esta saturado	16	15%	83%
Las instituciones no los requieren	12	11%	94%
Otros	7	6%	100%
Total	110	100%	

Nota. Elaboración propia. Análisis retrospectivo (contrataciones pasadas) y prospectivo (apertura futura) hacia el perfil del educador.

Al consultar a los empleadores sobre su visión del mercado para los profesionales en Ciencias de la Educación, los resultados muestran una perspectiva compleja. La mayoría de los encuestados (54%) sostiene que el mercado actual se encuentra *saturado para nuevos profesionales*. A este grupo se suma un 15% adicional que considera que el mercado *está saturado* de forma general, lo que eleva a un 69% la percepción de que existe una oferta elevada para las vacantes disponibles.

No obstante, estos datos reflejan la existencia de nichos específicos. Un 15% de los empleadores identifica que todavía existe *espacio en áreas no exploradas*, lo que indica que el mercado podría estar demandando nuevas competencias que aún no están siendo cubiertas por los egresados actuales. Finalmente, un 11% de los consultados manifestó que, bajo sus necesidades actuales, *no requieren de estos profesionales*, mientras que un 6% señaló otros motivos.

Por lo tanto, este diagnóstico indica que el mercado laboral se encuentra en un proceso de ajuste. La percepción de saturación que comparten los empleadores refleja que el perfil estándar del educador requiere una actualización para responder a las demandas vigentes, permitiendo que aquellos profesionales capaces de innovar y ocupar los espacios *en áreas no exploradas* tengan una ventaja competitiva dentro del entorno laboral.

4. Discusión

La investigación muestra que el mercado laboral para los profesionales en Ciencias de la Educación en Cochabamba está cambiando rápidamente. El principal hallazgo es que el trabajo del educador ya no se concentra solo en las aulas. El 59% de la demanda laboral se encuentra en espacios como capacitaciones, consultorías, apoyo estudiantil y otras áreas fuera de las unidades educativas. Esto demuestra que muchas organizaciones privadas están empezando a valorar el trabajo pedagógico de manera más profesional. Además, los resultados sugieren que el mercado laboral no está saturado, sino que existen nuevas oportunidades que todavía no están siendo plenamente abordadas por la formación universitaria.

Sobre la inserción laboral, los resultados muestran que muchas contrataciones dependen de contactos personales. El 35% de los empleos se consigue por referencias y el 23% mediante redes sociales. Esto refleja que tener contactos influye bastante al momento de encontrar trabajo. El problema es que muchos recién egresados, aunque tengan buena formación académica, no cuentan con experiencia ni redes de apoyo, lo que dificulta su ingreso al mercado laboral. Así, se genera una contradicción: las empresas piden experiencia, pero muchas veces no brindan oportunidades para obtenerla.

Por otro lado, existe una diferencia importante entre la formación universitaria y lo que realmente pide el mercado laboral. Aunque el 57% de los empleadores reconoce que los egresados tienen buenos conocimientos teóricos, también señalan dificultades en la parte práctica y técnica. Actualmente, el mercado no solo busca profesionales con

conocimientos, sino personas capaces de resolver problemas, manejar herramientas tecnológicas y aplicar lo aprendido en situaciones reales.

Finalmente, las habilidades blandas como la empatía, el trabajo en equipo y el liderazgo son cada vez más valoradas. Hoy en día, el título universitario ya no garantiza por sí solo el éxito laboral. Por eso, las universidades necesitan mantener la formación teórica, pero también fortalecer la práctica, la tecnología educativa y las habilidades socioemocionales para preparar profesionales más adaptados a las necesidades actuales.

5. Conclusiones

Es fundamental precisar que los hallazgos de este estudio describen la dinámica particular del mercado laboral en Cochabamba. Si bien ofrecen luces sobre la situación nacional, su interpretación debe realizarse con cautela, evitando generalizaciones absolutas al resto del sistema universitario boliviano sin considerar las variantes económicas regionales

A partir de los hallazgos de esta investigación, se establecen las siguientes conclusiones principales sobre la situación actual y los retos del profesional en Ciencias de la Educación:

En primer lugar, la universidad cumple satisfactoriamente su misión académica, pues los empleadores reconocen el excelente nivel teórico de los egresados. Sin embargo, la mayor barrera es la ejecución. El mercado no demanda “enciclopedias humanas”, sino profesionales capaces de trasladar esos saberes a la práctica para diseñar soluciones y resolver problemas reales.

En segundo lugar, las habilidades blandas son el factor decisivo para el éxito. Pese a ser una carrera humanística, los empleadores notan en los egresados inseguridad, falta de liderazgo y dificultades de comunicación empática. Las empresas respetan el conocimiento técnico, pero contratan y retienen a quienes demuestran inteligencia emocional y facilidad para trabajar en equipo.

En tercer lugar, el campo laboral se ha expandido positivamente hacia instituciones privadas, recursos humanos y consultorías, superando los límites del aula escolar. No obstante, el acceso a estos nuevos espacios es complejo para el recién graduado, ya que el mercado actual prioriza la experiencia previa y los contactos personales por encima de las calificaciones.

Y, finalmente, el mercado no está necesariamente “saturado”, sino en busca de un perfil más moderno. Esto deja un mensaje alentador: la solución para la universidad no es enseñar menos teoría, que es una gran fortaleza, sino complementarla. Si desde las aulas se fomenta la práctica empresarial, la tecnología y el lado humano, el egresado tendrá todas las herramientas para triunfar en los escenarios laborales del siglo XXI.

Bibliografía

De Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo: Configuraciones y límites. *Páginas de Educación*, 9(2), 14-48. (Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200002)

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO. (Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

Gamboa Navarro, J. P. (2014). La empleabilidad de los jóvenes como facilitadora de la obtención de empleos de calidad [Tesis doctoral, Universitat de València]. Repositorio Institucional de la Universidad de Valencia. (Disponible en: <https://producciocientifica.uv.es/documentos/5eb09cd129995276411201c6>)

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. (Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=740150>)

IONOS. (2023, 24 de febrero). Soft skills: qué son y listado de las más importantes. IONOS Digital Guide. (Disponible en: <https://www.ionos.es/digitalguide/startup/productividad/soft-skills/>)

Jacinto, C. (Comp.). (2010). La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Teseo. (Disponible en: <https://www.teseopress.com/trayectoriaslaboralesdejovenes/>)

Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Ediciones Gestión 2000. (Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=25483>)

Mosquera Coca, M. (2016). Mercado laboral y empleabilidad en los jóvenes de la zona sud de Cochabamba. Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICyT), Universidad Mayor de San Simón.

Vásquez-Pajuelo, L., Vila-Gómez, D. A., Tuesta-Vila, J. A., & Díaz Dumont, J. R. (2021). Habilidades blandas y el impacto de la covid-19 en la educación superior. *Review of Global Management*, 6(1), 35-44. (disponible en: https://www.researchgate.net/publication/356829175_Habilidades_blandas_y_el_impacto_de_la_covid-19_en_la_educacion_superior)

Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 92, 61-82. (Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11192>)

Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI



Carrera Ciencias de la Educación - UMSS
Volumen 2, Número 7
Junio de 2026



Hilando vínculos con la naturaleza: sistematización de la experiencia educativa del telar urbano en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS

DOI: <https://doi.org/10.47993/idce271834>

Lourdes I. Saavedra Berbetty

Correo electrónico: lourdesberbetty@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0001-8050-4801>

Depósito legal: 2-3-794-2026 P.O. (Impresa)

Depósito legal: 2-3-793-2026 P.O. (En línea)

ISSN: 3080-1230 (Impresa)

ISSN: 3134-688X (En línea)



Recibido el 04 de mayo de 2026 - Aceptado 19 de junio de 2026

Página 119 - 134

Hilando vínculos con la naturaleza: sistematización de la experiencia educativa del telar urbano en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS

Weaving connections with nature: systematizing the educational experience of the urban loom at the Facultad de Humanidades and Ciencias de la Educación of UMSS

Lourdes I. Saavedra Berbetty¹

Resumen

El presente trabajo presenta una sistematización de experiencias que buscan describir y reflexionar los retos, fortalezas y lecciones aprendidas en el marco del proceso socioeducativo de sensibilización ambiental en los jardines de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Esta intervención pública corresponde a una manera innovadora y lúdica de generar procesos de compartir saberes y conocimientos de investigaciones actuales del área ambiental de la FHCE y el Centro de Biodiversidad y Genética, desde una dimensión del diálogo de saberes andinos, estrategias artísticas y divulgación de datos científicos sobre el medio ambiente; es por esa razón, que se detallan las fases que tuvo esta actividad, las disputas por el espacio público y las estrategias de generar un equipo interdisciplinario dispuesto a crear una armonía entre los saberes artísticos y lo científicos.

El enfoque empleado para sistematizar la experiencia corresponde estrategias participativas empleadas desde lo socioeducativo, describiendo las opiniones de los sujetos participantes de este proceso conformado por estudiantes, docentes, investigadores y autoridades de la comunidad universitaria, buscando generar una apropiación urbana de los jardines alrededor de la FHCE, por medio de la difusión de investigaciones locales, teniendo como hilo conductor la educación ambiental desde el proceso de construir un “telar urbano”, para promover comunidades educativas de sentido proactivo ambiental. La experiencia fue inédita en cuanto sus estrategias de difusión de información, el aprendizaje colaborativo y la reflexión necesaria para visibilizar el arbolado, la crítica a paradigmas androcentristas y el diálogo de saberes científicos y rituales andinos por ser-y-estar en un ecosistema de aprendizajes en armonía con la naturaleza como parte vital de la educación ambiental.

1 Licenciada en Psicología y Sociología, Magister en Investigación en Ciencias Sociales para el Desarrollo (U-PIEB) y docente titular de la Carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Correo electrónico: lourdesberbetty@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0001-8050-4801>

Palabras clave

Educación ambiental, sistematización de experiencias, telar urbano, arbolado y divulgación científica.

Abstract

This paper presents a systematization of experiences aimed at describing and reflecting upon the challenges, strengths, and lessons learned within the socio-educational process of environmental awareness-raising conducted in the gardens of the Faculty of Humanities and Educational Sciences (FHCE) at the Universidad Mayor de San Simón (UMSS). This public intervention represents an innovative and playful approach to fostering processes of knowledge sharing and dissemination of current environmental research carried out by the FHCE and the Center for Biodiversity and Genetics. It is grounded in a framework that integrates the dialogue of Andean knowledge systems, artistic strategies, and the communication of scientific environmental data. Accordingly, the paper details the phases of the initiative, the disputes surrounding the use of public space, and the strategies employed to build an interdisciplinary team committed to creating harmony between artistic and scientific forms of knowledge.

The approach adopted to systematize this experience is based on participatory socio-educational strategies. It examines the perspectives of participants involved in the process, including students, faculty members, researchers, and university authorities, with the aim of fostering urban appropriation of the gardens surrounding the FHCE through the dissemination of locally generated research. Environmental education served as the guiding thread of the initiative through the construction of an “urban loom,” conceived as a means of promoting educational communities characterized by proactive environmental engagement.

The experience was unprecedented in terms of its strategies for information dissemination, collaborative learning, and critical reflection. It contributed to enhancing the visibility of urban trees, questioning androcentric paradigms, and fostering dialogue between scientific knowledge and Andean ritual practices, thereby promoting ways of being and dwelling within an ecosystem of learning in harmony with nature as a vital component of environmental education.

Keywords

Environmental education; systematization of experiences; urban loom; urban trees; science communication.

1. Introducción

El presente texto describe el proceso de sistematización de los resultados logrados en la sensibilización ambiental denominada “Hilando vínculos con la naturaleza”, realizada

en el campus universitario de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con el objetivo de incentivar procesos socioeducativos sobre las problemáticas ambientales.

Este trabajo corresponde al campo de la sistematización de experiencias en y desde lo ambiental por medio de la divulgación científica entendida como el proceso de “acercar la ciencia al público general, no especializado; es toda actividad de explicación y difusión de los conocimientos, la cultura y el pensamiento científico y técnico.” (Sánchez, Roque García, 2011, p. 7); en este sentido, se buscó compartir con la comunidad universitaria datos científicos actualizados sobre investigaciones ambientales desde un enfoque interdisciplinario y el diálogo de saberes como un proceso de comunicación e intercambio entre diferentes sistemas de conocimiento. De esta manera, los saberes ancestrales y el conocimiento científico, logran construir sinergias para comprender mejor las realidades y encontrar alternativas de solución a problemas comunes.

Para realizar este proceso de sistematización de experiencias se decidió unir el arte y la ciencia, desde la poética del espacio “el conocimiento científico progresa rompiendo obstáculos, mientras que el arte y la poesía liberan la mente, permitiendo que la realidad se enriquezca con la imaginación” (Bachelard, 1965). De esta manera, se adoptó la técnica de sensibilización ambiental por medio de la intervención urbana que significa²convertirnos en agentes activos y comprometidos con “aquello que sucede en nuestras comunidades y ecosistemas locales, incluyendo los espacios públicos, los lugares de encuentro y cruces, o aquellos otros espacios y momentos en que afectamos a nuestro entorno inmediato” (Parques urbanos, 2026). A la vez, se decidió generar dinámicas colaborativas y participativas que impulsaron la innovación social y ciudadana para la transformación socio-material de nuestro entorno universitario.

El generar un telar urbano consistió en cubrir con lanas de colores los troncos y ramas de los árboles para constituir un solo cuerpo por medio de una especie de “textil interconectado”. La mencionada actividad se desarrolló en cuatro fases: la primera acción fue socializar la idea de realizar el telar urbano con docentes de la FHCE, informando en qué consistía el telar urbano como intervención artística de los árboles alrededor del Teatro al Aire Libre de la FHCE. La segunda, consistió en conformar un equipo de “Arte ataque” con estudiantes del Programa Infantil de Parvulario, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Lingüística, Comunicación Social, Psicología, miembros de la Sociedad Científica de estudiantes de Psicología (SOCEPSI) y docentes e investigadores.

La tercera fase fue realizar un acto que consistió en una especie de ritual de apropiación por medio de discursos, música, celebración y recalcar a la comunidad universitaria que se realizaba la difusión de libros de investigación sobre el medio ambiente en formato de códigos QR buscando hilar vínculos con la naturaleza. La última fase fue el *des-hilado* de los árboles, con un ritual de “mesa seca”³ días cercanos al solsticio de invierno para

2 <https://parquesalegres.org/biblioteca/blog/que-es-la-intervencion-urbana>

3 Las mesas son una clase particular de ofrendas muy usuales en los Andes, están destinadas a diferentes tipos de seres y fuerzas; en el caso de la mesa seca, es una ofrenda conformada por flores de retama, palo santo e incensio. No se logró hacer todo el proceso de las mesas blancas que tienen más elemento por las limitaciones en el tiempo de armado del telar urbano, pero sí se procedió a sahumar los árboles con el humo del palo santo.

agradecer la convivencia telúrica afectiva lograda con la comunidad universitaria que afirmo nuestra existencia como sujetos sentipensantes (Galeano, 1989) que convivimos en un mismo ecosistema, tejiendo vínculos con la naturaleza para formar comunidades de enseñanza aprendizaje.

Esta experiencia busca describir el proceso de construcción del “telar urbano”, sus logros y lecciones aprendidas, por medio de los siguientes apartados: la descripción de las fases emprendidas desde la resonancia artística y científica, las estrategias participativas, sondeos de opinión y entrevistas que fueron clave para la difusión de resultados, discusión y conclusiones de la investigación.

Cabe recalcar que está fue una actividad que se realizó por primera vez en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, produciendo un impacto social que aún tiene hilos que buscan ser unidos y estrategias metodológicas que buscan concertar urdimbres entre la divulgación científica y procesos artísticos, que forman una especie de constelación con la motivación constante de ser perfeccionada, dando continuidad a procesos lúdico educativos que trasciendan la enseñanza en las aulas. El siguiente esquema contempla los componentes de la divulgación científica como parte central del proceso de sistematización de la experiencia:

Figura 1: Características de la divulgación científica



Fuente: <https://www.facebook.com/capitalcmorelia/posts/la-divulgacion-cientifica-permite-que-el-conocimiento-especializado-que-normalmente/1198581342293760/>

Es en base a estas características claves del proceso de divulgación científica, que se profundizarán en el apartado de discusión de los resultados obtenidos, para poder evaluar los impactos de esta actividad, teniendo en cuenta que, en la UMSS, se está solicitando a los centros e institutos de investigación incidir en esta fase de construcción de conocimientos y divulgación científica de los mismos, desde las últimas convocatorias de proyectos de

investigación de la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT, 2025) que indica “poner al alcance de la sociedad en general el conocimiento científico – tecnológico, para posibilitar la comprensión del lugar que ocupa la ciencia en nuestra vida cotidiana, contribuir a formar una conciencia sobre los beneficios de la investigación y sus riesgos, promover la utilización de tales conocimientos y expandir la cultura científica más allá de la comunidad científica.” Por esa razón, existen ferias de divulgación científica que se están incorporando en el cronograma de actividades de las direcciones académicas de la FHCE.

2. Fases del telar urbano “Hilando vínculos con la naturaleza”

Germinando ideas de investigación

La idea semilla que permitió pensar la construcción del telar urbano fue la conexión de la actividad con la propuesta de la “Biblioteca Sonora” del Proyecto Único de la FHCE, que empezó a funcionar con sus eventos de gestión cultural en marzo del 2025; tenía como objetivo central: Socializar material bibliográfico de la Biblioteca Paulo Freire de la FHCE, por medio de conciertos de música transmitidos en vivo por redes sociales, círculos poéticos e intervenciones urbanas.

En congruencia con este objetivo, el mes de junio se decidió expandir la información bibliográfica de la biblioteca y otros centros de investigación, como en Instituto de Investigación “Juan Araoz Uzqueda” y el Centro de Biodiversidad y Genética de la UMSS por medio de una acción de “Toma del espacio público” de predios de la FHCE, para que se encamine a procesos de divulgación científica fuera de los muros de la biblioteca, porque las bibliotecas en la actualidad suelen “aliarse con las organizaciones estudiantiles y otros departamentos del campus como una forma de promover los eventos, dándoles la oportunidad de involucrarse como una forma de desarrollar habilidades de planificación de eventos y divulgación científica” (Manso, 2022).

Este proceso de realizar el telar urbano, se encuentra en consonancia de promover la conexión entre la sociedad y la naturaleza desde el diálogo de saberes. Alfred Schütz (1973), indica que los saberes ambientales en la mayoría de los casos tienen un origen social, ya que la naturaleza forma parte del mundo de la vida cotidiana, un ámbito de realidad compartido e intersubjetivamente construido. Los individuos no se relacionan con la naturaleza como un objeto aislado, sino a través de significados, experiencias y conocimientos heredados socialmente. En este sentido, el entorno natural adquiere un carácter social, pues es interpretado, nombrado y vivido colectivamente por quienes comparten un mismo mundo de vida.

Los lugares nos habitan, los espacios determinan nuestras sensibilidades, nuestras coloraciones emotivas, nuestros estados anímicos y nuestros pensamientos, no tenemos salida que crear espacios estéticos que faciliten la reconexión con nuestros sentidos, y que nos permitan volver a confiar en la ética que nos enseña los lazos, interacciones y retribuciones de la tierra orgánica. (Giraldo O.F, Toro I, 2020, pag. 163)

En este sentido, empezó a germinar la idea de difundir el conocimiento y divulgar investigaciones vinculadas con el área ambiental, desde una visión ética, de los autores

interdisciplinarios que desde las ciencias de la educación, psicología y biología publicaron los siguientes libros de investigación que fueron compartidos por medio de códigos QR:

Bibliografía	Autor (es)
Corredores biológicos urbanos y servicios ecosistémicos en el Municipio de Cochabamba, Bolivia.	Luis F. Aguirre, Raúl R. Delgado y Andrés Loza Armand Ugon (2023).
Policy brief, “Corredores Biológicos Urbanos” del Proyecto Corredores Biológicos Urbanos en la Región Metropolitana Kanata: Estrategias para la réplica y escalamiento en el marco de la gobernanza ambiental.	Luis F. Aguirre, Centro de Biodiversidad y Genética, UMSS; M.Sc. Arq. Raúl R. Delgado, Instituto de Investigaciones de Arquitectura y Ciencias del Hábitat, UMSS; y M.Sc. Arq. Alain C. Vimercati, Fundación Pro-Hábitat (2023).
Biodiversidad y naturaleza: La riqueza desconocida de la Ciudad de Cochabamba.	Jennifer R. A. Cahill, Luis F. Aguirre, Carola Antezana, Susana Arrázola R., Ariel Ayma, Melina Campero, Milton Fernández C., Edgar Gareca L., Magaly Mercado U., Freddy Navarro A., Pablo Prado, Mirtha Rivero y Olga Ruiz B (2023).
Servicios ecosistémicos de la Ciudad de Cochabamba: Promoviendo un jardín ecológicamente funcional.	Luis F. Aguirre, Pablo E. Prado, Susana Arrázola, Carola Antezana, Jennifer R. A. Cahill, Milton Fernández, Edgar Gareca L., Magaly Mercado U. y Olga Ruiz B.
Revisión de tendencias de investigación ambiental de las modalidades de titulación (Tesis, proyecto de grado, trabajo dirigido, interno) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación 1986-2023.	Sociedad Científica de Estudiantes de Psicología (2024).
Percepciones sociales sobre servicios ecosistémicos de espacios verdes urbanos de Cochabamba.	M. Isabel Galarza, Lourdes Saavedra Berbetty, Alejandro Espada, Daniela Grageda Gutiérrez, Adiel Jiménez, Tamara Arnez, Vanessa Gálvez, Kevin Peredo, Brandon Jaita, Ma. Del Carmen Moya, Elena Crespo, Gary Gabriel Arteaga y Luis F. Aguirre.
Comunidad de aprendizaje (CdA) en la red del Proyecto Corredores Biológicos Urbanos.	Juan Lara, Anahi Vega, Maria Maire, Marisol Suarez, Eliana Cossio, Gretzel Yucra y M. Isabel Galarza.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Las contribuciones de estos libros en primera instancia se dirigen a estudios sobre especies nativas, exóticas y otras especies de arbolado en la región metropolitana, CENSO de Mariposas, aves y otras especies, estudios bibliográficos de tesis y proyectos de grado referentes a la temática ambiental en la Facultad de Humanidades (1986-2023), y percepciones, conectividad y servicios ecosistémicos socioculturales en los Corredores

Urbanos de Cochabamba. Este material se considera vital aporte para realizar investigaciones en el área de educación ambiental, especialmente para los Estados del Arte, antecedentes socioambientales y resultados actualizados de ecología urbana.

Fase 1: Socialización de la idea de investigación

En esta fase se pasó a socializar la idea semilla del telar urbano, explicando por vía de redes sociales como el WhatsApp de la Asociación docente de la FHCE, el Instituto de Investigaciones “Juan Araoz Uzqueda” de la FHCE y el Centro de Biodiversidad y Genética que deseaba realizar la divulgación científica de sus trabajos actuales de investigación ambiental, especialmente los referidos al arbolado urbano y en particular los datos de la riqueza de especies nativas de árboles que se encuentran en los Corredores Biológicos Urbanos de la ciudad de Cochabamba.

La información que se difundió sobre el telar urbano estaba definida por el concepto del “*yarn bombing*” (bombardeo de hilo) que es un tipo de grafiti o arte callejero que se originó en Houston Estados Unidos, en el 2005. Esta forma de arte utiliza coloridas exhibiciones de hilo o fibra tejida a dos agujas o a ganchillo en lugar de pintura o tiza. Se usa frecuentemente como forma de comentario político sobre temas como la guerra, el medio ambiente y la justicia social.

El éxito del *yarn-bombing*, como forma de protesta, depende en gran medida de sus asociaciones con la feminidad y el hogar. Por lo tanto, si bien se puede atribuir al *yarn-bombing* el mérito de “sacar el tejido del hogar” (Turney 2009, 199–215; Hemmings 2010, p. 66), y de manera metafórica sacar los libros de la biblioteca para que vuelvan a ser parte de la naturaleza, ya que como menciona Rengifo (2009) “El hombre cría la naturaleza, pero también se siente criado por ella; y los aprendizajes pro ambientales no solo están para ser leídos en las hojas de los libros sino también en las hojas de los árboles”.

El material empleado para realizar el telar urbano, en lo que respecta las lanas, fue reutilizado en proyectos sociales como el de entregar los ovillos al grupo de tejedoras de la “Cárcel de San Sebastián Mujeres”, los demás materiales fueron reciclados para las prácticas que realizan los estudiantes de Educación Parvularia Infantil.

Fase 2: Crear un equipo colaborativo de tejedores de ideas

Una vez realizada la convocatoria en diferentes espacios de investigación, como el Instituto de Investigaciones de la FHCE “Juan Araoz Uzqueda”, Centro de Biodiversidad y Genética, varios docentes motivados por innovar en la sensibilización ambiental se contactaron con los responsables del equipo, desde autoridades de la FHCE, Sociedad Científicas de Estudiantes y Universitarios de Carreras de Trabajo Social, Comunicación Social, Lingüística y Comunicación Social, conformaron el equipo.

Fase 3: Hilando vínculos con la naturaleza: Ritual del telar urbano

El día 5 de junio del 2025 se procedió desde tempranas horas de la mañana a distribuir los veinte árboles seleccionados en los jardines de la FHCE, que se encontraban alrededor del Teatro al Aire Libre, con una logística que comprometió a varias esferas de la comunidad

universitaria, entre hilos de lana de colores y tejidos de crochet, mensajes proambientales, códigos QR, frases en quechua y castellano se llegó a cambiar el paisaje urbano:

Foto 1: Imágenes del telar urbano



Antes



Después



Estudiantes que compartieron los códigos QR



Intervención de los estudiantes de Trabajos Social y Parvulario

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Fase 4: *Des-hilando* y urdiendo saberes

El día 25 de junio se procedió al deshilado de los árboles ofreciendo una mesa seca, la cual significa un agradecimiento a la Pachamama por permitirnos celebrar e intervenir el espacio universitario. A esta actividad se unieron investigadores del PROEIB Andes, y algunos docentes de la Escuela Forestal de la UMSS, destacando que este evento concitó su atención y el deseo de replicarlo en sus instalaciones; además, se realizó una especie de ronda donde todos sintieron de manera fraterna la sensibilización con la naturaleza.

Foto 2: Des-hilado del textil urbano



Mesa Seca de ofrenda ritual a la Madre Tierra.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

3. Resultados obtenidos: entre la cosmovisión y el acto de rebeldía

Este apartado busca generar una metacognición del proceso, desde las entrevistas realizadas a las docentes involucradas en convocar a estudiantes de sus materias; también recopila un sondeo de opinión que realizaron los estudiantes de Proyecto Uniko, a veinte estudiantes externos al armado de la instalación que estaban en el telar urbano.

La actividad generó, en la comunidad docente que participaron activamente del proceso y otros docentes que apreciaron el producto final, la reflexión de estudiar a la naturaleza desde un punto de vista integrador, donde el hombre no es el dueño de la misma, es más bien parte del ecosistema y eso genera un punto de vista no antropomórfico de la naturaleza, como parte de la ética ambiental que intenta abordar el problema ambiental desde los registros afectivos, la sensibilidad, experiencia sensitiva y estética colectiva; es decir, “una transformación que parta del poder del cuerpo y del entendimiento sensible de concebirnos como cuerpos en otros cuerpos”, lo cual se relaciona con la búsqueda de un bienestar ejercido desde el respeto por la naturaleza” (O.M Giraldo, I Toro p. 13, 2020), como parte de un valor vital para la enseñanza en las aulas.

Una docente participante señaló que la sensibilización ambiental favorece una comprensión más profunda de la relación entre las personas y la naturaleza, además de fortalecer el compromiso ético del Trabajo Social con el bienestar socioambiental:

He sentido un mayor acercamiento al medio ambiente, una mirada amplia, profunda de relación con los árboles; uno empieza a verlos como seres vivos que requieren nuestra consideración. (Participante D4, 25/06/25)

De igual manera, existe un diálogo interdisciplinario al revalorizar la vivencia que representa el vínculo con la naturaleza y la armonía de culturas agrocentricas como la andina, que desde lo ontológico el ser-en-el- mundo, “el texto principal de la filosofía andina es un tapiz coloreado tejido por los restos arqueológicos y los ornamentos, las costumbres y los ritos está dado por el calendario agrícola” (Estermann 1997, pág. 6) y no existe nada individual o aislado, es por eso que en la fecha que se decidió realizar la intervención urbana existen las prácticas de vestir y adornar a los animalitos y porque no también a los árboles:

El quechua es una lengua del diálogo con la naturaleza, hablamos con las plantas, los cerros y hasta hoy en día mucha gente cuando siembra o hace una actividad con la naturaleza le habla “*mama sara sumajta poqorinky*”. Siempre hay diálogo y esto hay que resaltar de la comunidad andina, en una relación de dialogo y armonía (...). Una vez me decía la abuela, los hombres vestimos la tierra, entonces me mostraba las chacras y tonalidades de la tierra y, realmente, es como mirar un pastel con diferentes colores (...). El solo hecho de pensar el árbol como parte de la vida del planeta dice mucho de la relación con la cultura ambiental. (Participante D3, 25/06/25)

Desde el campo de la divulgación científica, fue muy interesante lograr llevar a cabo este emprendimiento, porque el arte fue un catalizador para que los estudiantes y centros de investigación difundan resultados de sus trabajos de investigación.

Una forma de entender este tiempo desde otra perspectiva como un acto de rebeldía y arte al mismo tiempo; en algunas culturas en algunos tiempos determinados se va haciendo alegorías este 25 de junio. Desde el 21 al 25 se pintan a los animales con colores como un acto de agradecer a la vida su existencia y creo que ese es un poco el sentido que le hemos querido dar, de abrigar a los árboles, que nuestra conexión no es solo estar al cobijo de su sombra, sino tener una cercanía hacia ellos. Apenas les mencione la actividad a las estudiantes han participado veinte de ellas y en base a las teorías que vimos del cuidado de los árboles, ellas han presentado por medio de enlaces los trabajos que se habían hecho. Pero, además, han investigado los proyectos dentro de la universidad asociados con el cuidado del medio ambiente y me han traído enlaces y QRs de la temática y eso es lo importante de estas actividades, porque nos quejamos de los estudiantes y son ellos que podrían transformar la realidad desde lo artístico y tener centros de interés que generen la investigación académica. (Participante D2, 25/06/25)

La intervención urbana no solo pretendía poner “bonitos los árboles” por, generalmente, el criterio estético de adornar el espacio. Resulta seguir navegando por la superficie sin visibilizar el diálogo de saberes y conocimientos que promuevan el pensamiento crítico y visualicen las problemáticas emergentes, por eso la intervención del “telar urbano” estuvo asociada a la siguiente hermenéutica:

- 1) Revalorizar la creencia andina de agradecer a la madre tierra por los dones recibidos, permitir que sigamos indagando sobre el cambio climático, conociendo más a las especies de árboles que nos protegen y amparan.
- 2) Divulgar estudios de los servicios ecosistémicos en los corredores biológicos urbanos, de los incendios forestales y la biodiversidad que nos rodea cerca a la Serranía de San Pedro, cercanos al campus de la UMSS e información de arbolado nativo en la universidad.
- 3) Disfrutar de la interacción celebrativa y la creatividad alrededor de la sombra de los árboles, los QRs y lanas de colores.

En África se afirma que la comunidad entierra a sus narradores, alienta a sus ciudadanos y vive la esperanza bajo la sombra del árbol baobab⁴. Con esta experiencia nos albergarnos alrededor y sobre las copas de los árboles de jacarandá, acudimos al ritual con la subversiva idea de salir del aula a compartir saberes y sentires hilando anécdotas, estadísticas y danzas en armonía con la naturaleza.

La retroalimentación que se recibió de los estudiantes estuvo marcada por actitudes pro activas ambientales, además que varios de los participantes que vistieron a los árboles de colores y mensajes, reiteraron la necesidad de replicar la experiencia; mientras algunos estudiantes que nos acompañaron en el ritual de hilado y des hilado, señalaron que quieren saber más sobre investigaciones alrededor de la naturaleza, es por eso que se recalcó que el árbol no es solo un adorno, sino que es parte de un ecosistema que genera funciones ambientales y un contacto espiritual con la cosmovisión andina. Algunas de las opiniones fueron plasmadas en este cuadro:

⁴ Ver más www.africafundación.org

Cuadro 1: Sondeo de opinión universitarios externos al proceso

- Cuidar el medio ambiente es una responsabilidad compartida; los árboles y la universidad con una conexión más viva que nunca.
- Fue lindo enterarnos del CENSO de mariposas que hicieron y que todavía estén con vida las mariposas lecheritas.
- Deberían hacer esta actividad en otras facultades, porque los árboles están bonitos y podemos conocer datos que no sabíamos de esas especies que son solo de Cochabamba por donde el Cristo de la Concordia.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Los participantes destacaron que les parecía muy creativo y original contemplar el telar urbano, varios de ellos acentuaron que es una manera ingeniosa de tener una vivencia con la naturaleza, desde lo lúdico y las competencias del “saber hacer” y compartir aprendizajes cooperativos y significativos; también sentirse miembros de una comunidad educativa. Logrando plasmar los resultados mediante a la siguiente figura:

Figura 2: Sistematización de resultados

	RESULTADOS Frases, poemas, dibujos QRs, videos por tik tok, Intervención urbana creativa Cuestionar la tala de árboles en campus UMSS, el antropocentrismo Datos científicos Biodiversidad, IIFHCE Autoridades, docentes, estudiantes
--	---

Fuente: Elaboración propia en base a figura de Capital-C, 2026.

La retroalimentación por parte de los docentes que no estaban en el proceso, fue diversa; ya que algunos opinaban que era un “acto antinatural” el querer intervenir los árboles, porque la naturaleza no debe ser intervenida; otros con una opinión que aporta desde sus campos como la ingeniería ambiental, señalaron que los árboles no deben

permanecer por mucho tiempo con las lanas y que el material que se debe potenciar para este tipo de eventos es lana natural; a la vez otros docentes valoraron el proceso indicando que les parecía algo creativo e innovador.

Cuadro 2: Sondeo de opinión docentes externos al proceso

- Creo que las prácticas *yarn bombing* podrían ser interesantes y ser potenciales si no cubren más del 30% de la superficie de los troncos; privilegiar tejidos naturales u otros adornos de materiales naturales, si acompañan prácticas que mejoran las condiciones de suelo, agua y nutrientes del suelo (por ejemplo, añadir materia orgánica a los árboles o mantillo, curar heridas, ampliar espacios cubiertos con concreto, etc.), acompañar con información sobre los árboles y limitar la época (época seca es mejor que en época lluvia) y la permanencia (pienso no más de 60 días) tiempo suficiente para sensibilizar y cambiar de árbol.
- Me parece una actividad creativa, desde la carrera de arquitectura podemos hacer algo juntos, con varios tipos de diseño y concientización ambiental; a los estudiantes les interesará participar.
- Me parece que se ven bien los arbolitos que les pusieron chompitas, alegra el paisaje y fue diferente ver la facultad así, además que había frases en castellano, quechua sobre como los estudiantes se sienten frente a los árboles y también libros de asuntos ambientales que hay que leerlos.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

4. Discusión

En el transcurso de los días de la instalación existieron algunas críticas desde docentes de la misma facultad que demostraban asombro por la intervención en los jardines de la FHCE. Existían opiniones como la siguiente: “esta actividad, ¿no es dañina para los arbolitos? Parece un poco de desnaturalizar la naturaleza imponiendo una práctica cultural, y (como en la modernidad) provocar un daño, sin querer queriendo ¿Por qué no hacer otras acciones ‘más naturales’? ¿Creo que puede ser época de poda, siempre con el consejo de los jardineros?”. (docente RQ, FHCE 25/06/2026)

Frente a esa crítica se puede señalar que, desde tiempos remotos, el hombre ha vivido con la naturaleza y la tecnología ha sido una manera de intervenir sobre ella; el arte también ha generado imaginarios colectivos que han transformado el espacio como las pinturas rupestres, los grafitis y diversas maneras de generar un mundo compartido. Desde una perspectiva epistemológica constructivista, el conocimiento científico sobre

la naturaleza no surge como un reflejo inmediato de la realidad, sino como el resultado de procesos de observación, interpretación y validación desarrollados en comunidades científicas. Como señala Bachelard (1938/2000), “nada se da, todo se construye”, destacando que la comprensión científica de los fenómenos naturales implica una elaboración conceptual y metodológica que trasciende la experiencia cotidiana.

Lo que se reconoce como una precisión en esta experiencia de creación del “telar urbano” fue socializar la actividad como a) Un proceso de sensibilización donde se recalque que no se dañó a ningún árbol por no utilizar materiales nocivos, como los focos de luces que incrustan en los troncos en la navidad; y b) Recalcar, por medio de representantes que tengan trayectoria en investigaciones ambientales de la Escuela Forestal o la FHCE, que no era un acto que “desnaturaliza la naturaleza”; ya que en la cosmovisión andina días cercanos a San Juan, después del solsticio de invierno, se suele adornar a los animalitos como un acto celebrante del “año nuevo andino”. En carnavales se adornan las chacras con serpentina y mixtura; en este contexto, el telar urbano se nutre de la celebración, sobrevive por la interacción y no interviene en la naturaleza por ser una moda, sino más bien un sentido de respeto y sensibilización como proceso de educación ambiental.

Una respuesta a esta crítica visibilizada en los anteriores párrafos fue la siguiente “Es un acto simbólico y para nada agresivo o antiecológico. Son lanitas de colores, en el mundo andino el acto de “*t’ikanchay*” (adornar) es parte de las celebraciones; por ejemplo, en el carnaval, además de ch’allar las chacras, se las adornan con colores diversos, flores, serpentinas y otros elementos también, más contemporáneos. De igual manera, hay comunidades que celebran el agua o “*yaku mama*” en las nacientes de ríos, cascadas y/o vertientes, echándoles flores en su cauce. Es maravilloso ver ese respeto y cariño a la mamá *yaku* y no basura o desecho como en las urbes; ni que decir de las mujeres, las hermosas *llikllas* multicolores que llevan en la espalda, no solo es para cargar a los hijos, sobre todo en las jóvenes, es parte de su ornamentación, si vale el término, por eso prefiero decirlo en mi otra lengua materna, es parte de nuestro *k’achay* (JZ, 25/06/25).

Otro punto interesante que surgió en la discusión y los alcances de este evento, fue que al realizar una intervención urbana surgen temáticas como la tala indiscriminada de árboles en el campus, “parece que recién los jóvenes se dieron cuenta que tenemos riqueza de árboles en la facultad, porque como siempre pasamos por este lugar, no nos damos cuenta de que existen y además ahora se quejan de que si se hizo o no daño a los arbolitos, pero nadie protesta cuando talaron varios árboles por Derecho para hacer una churrasquería” (MS, 27/06/25). La actividad de divulgación científica, luego fue provocando nuevas discusiones respecto a los usos del espacio público y el descuido de las áreas verdes del campus, lo cual no fue planificado como resultado, y de alguna manera motiva a seguir dando continuidad a este tipo de acciones pro ambientales, ya que existe un proceso dialógico que se debe consolidar en políticas de protección al arbolado desde la educación ambiental.

Las ideas de las multiplicidades del aprendizaje, siguiendo a Deleuze y Guattari (2004), son rizomáticas, en el sentido que son ramificaciones que van en todas las direcciones y en

donde cualquier punto puede conectarse con otro punto. Entonces, atrevámonos a seguir urdiendo textil urbano de enseñanza-aprendizaje.

5. Conclusiones

A manera de conclusiones podemos señalar que resulta necesario dar continuidad a este proceso de sistematización de experiencias de sensibilización ambiental, para desarrollar competencias pro ambientales por medio del telar urbano. En este marco, se presentan los siguientes puntos claves que resultan vitales para la reflexión de este proceso:

- Una fortaleza de la acción desarrollada fue tener un equipo interdisciplinario que trabajó de manera transparente en la información y motivación para el evento desde el estamento docente-estudiantil, pero faltó hacer un plan previo de información y socialización de los objetivos del mismo desde varios espacios informativos, para alcanzar a un mayor impacto.

- El proceso de sensibilización ambiental, por medio del telar urbano, tuvo un impacto positivo en la FHCE, ya que fue una actividad artística científica, en la cual se tiene que seguir incidiendo en que no es solo “decorar” los árboles, sino conocer más de ellos como especies nativas, los servicios ecosistémicos que ofrecen y problemáticas como la tala indiscriminada.

- Se puede decir que existió un alcance esperado de la difusión de los libros mediante códigos QR, pero se podría articular con instrumentos de evaluación del impacto de la actividad; ya que, al parecer, lo que más destacaron estudiantes y docentes fueron frases cortas que hablaban sobre la temática, debido a que el proceso de enseñanza y aprendizaje en las generaciones actuales puede ser más directo por mensajes cortos, memes e íconos.

- Resulta interesante promover espacios interdisciplinarios de diálogo de saberes con otras facultades y/o carreras de la UMSS, como la ESFOR, quienes apoyaron incondicionalmente esta idea y en diciembre del año 2026 nos invitaron a replicarla en su campus.

Se espera continuar con la actividad en el solsticio del 2026, ya que nombrar con datos a la naturaleza es visibilizar su existencia y sentirnos en armonía con el ecosistema, aportando en la educación ambiental de la comunidad universitaria.

- El proceso de sistematización de esta experiencia, buscó visibilizar acciones desde promover el diálogo de saberes andinos, aportar al conocimiento científico y promover acciones pro ambientales, ya que el campus universitario no es solo un espacio material y funcional donde la gente usa de manera racional las aulas, jardines y oficinas. La universidad es un cosmos donde la afectividad ambiental, el respeto a la madre tierra y el aporte por conocer que somos parte de un ecosistema, donde la naturaleza nos contiene, provee y trasciende en no sentirnos amos, dueños y señores de esta casa de altos estudios; sino sentirnos seres que debemos proteger, promocionar, agradecer por medio de rituales y conocimientos científicos el habitar, el ser y estar en la naturaleza. Es por eso que la educación ambiental busca

estimular las sensibilidades desde lo constructivo, lo creativo y lo cotidiano; esta línea metodológica resulta una alternativa clave para la formación de profesionales integrales con una alta ética ambiental.

Bibliografía

Bachelard, G. (1965). *La poética del espacio* (E. de Champourcin, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Capital-C (2025) *La divulgación científica* (Publicación) Facebook.

<https://www.facebook.com/capitalcmorelia/posts/la-divulgaci%C3%B3n-cient%C3%ADfica-permite-que-el-conocimiento-especializado-que-normalme/1198581342293760/>

Deleuze, G. (1996). Los intercesores. En *Conversaciones (1972-1990)* (pp. 191-207). Pre-Textos. (Obra original publicada en 1985 en *L'Autre Journal*).

DICyT UMSS (2025) Convocatoria actualizada para proyectos de investigación inducidos en su primera versión (diciembre del 2025). <https://web.dicyt.umss.edu.bo/convocatoria-actualizada-para-proyectos-de-investigacion-inducidos-en-su-primera-version-diciembre-del-2025/>

Esterman, J; PeñaJ,. *Filosofía andina*. IECTA – CIDSA. Ed Iquique

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.

Manso Rodríguez, R.A. (2022), Gamificación en bibliotecas para la alfabetización mediática e informacional, tendencias, buenas prácticas y recomendaciones. *Bibliotecas. Anales de Investigación*;18(3), 1-15

O.F. Giraldo, I Toro (2020) *Afectividad Ambiental. Sensibilidad, empatías estéticas de habitar*. Ed Ecosur México

Parques Urbanos (2026) ¿Qué es la Intervención Urbana? <https://parquesalegres.org/biblioteca/blog/que-es-la-intervencion-urbana>

Rengifo Vásquez, G. (2007). *El retorno a la naturaleza: Apuntes sobre cosmovisión amazónica desde los Quechua-Lamas*. PRATEC (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas).

Sanchez Fundora, Y., Roque García, Y. La divulgación científica: una herramienta eficaz en centros de investigación 91-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704469>

Schütz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world*. Northwestern University Press.

O'Neill, E. (2022). Tejer: La bomba de hilo destructiva. *TEXTILE* , 1–10. <https://doi.org/10.1080/14759756.2022.2138062>

Impreso en
Tinta Plana Ediciones
Teléfono: 63841038
Cochabamba-Bolivia
2026

Es en este escenario, muy complejo y desafiante, que sale a la luz pública la *Revista “Identidades. Aportes para la educación en el Siglo XXI”, Volumen 2, Número 7* con seis artículos que, de forma directa y/o tangencial, hacen referencia a las transformaciones y retos emergentes del contexto descrito. El orden de los seis artículos que forman parte de la Revista, como podrán apreciar, mantienen una secuencia epistémica lógica; esto es, inicia con un debate conceptual y propuesta acerca del uso de la categoría “auto” en el discurso educativo; muestra cómo la educación musical se construye históricamente en un contexto específico; describe la situación educativa de la población indígena, enfatizando los desafíos actuales del sistema educativo; analiza la implementación y los resultados de las políticas públicas en un escenario definido; inspecciona la formación profesional de quienes deberán responder a los desafíos educativos; y finaliza exponiendo una experiencia educativa innovadora ligada con la naturaleza.