



UNIVERSIDAD  
**SALESIANA**  
DE BOLIVIA

Vol. II / N.º 2 / julio - diciembre, 2022  
ISSN: 2789-7907

# VERDAD ACTIVA

Revista Científica del Instituto  
de Investigación y Postgrado USB

**Interculturalidad, liderazgo y responsabilidad social**







# **CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA EL DESARROLLO**

- ▶ Educación y Calidad Educativa ▶ Derechos Humanos
- ▶ Juventud y Comunidad ▶ Desarrollo Humano Integral

# UNIVERSIDAD SALESIANA DE BOLIVIA

## Autoridades universitarias

Canciller: P. Luis Adolfo Tórrez Sanjinés, sdb  
Rector: M.Sc. Carlos Aquino Rubín de Celis  
Vicerrectora Académica y de Investigación: Abog. Susan Mabel Vargas Salazar  
Vicerrector de Pastoral y Oratorio Universitario: Abog. Erika Gabriela Rojas Silva

## Equipo editorial

Ph. D. Vanessa Zegarra Asturizaga Directora editorial  
Lic. José Alfredo Montecinos Revollo Editor temático  
Lic. Erick Elio Mamani Padilla Editor temático

## Comité editorial internacional

Ph. D. Héctor Raúl Grenni Montiel Universidad Don Bosco - EL SALVADOR  
Ph. D. Daniel Gustavo Llanos Erazo Universidad Politécnica Salesiana - ECUADOR

## Comité evaluador

Ph.D. José Mario Méndez Méndez Universidad Nacional - COSTA RICA  
Dr. Eduardo Hernández de la Rosa Red Transdisciplinaria de Revistas - MÉXICO  
Ph.D. Victor Hugo Aranda CEPIES-Universidad Mayor de San Andrés BOLIVIA  
M. Sc. Rosa Celia Pérez Mallcu Universidad Tecnológica Boliviana – BOLIVIA

## Edición

Universidad Salesiana de Bolivia  
Instituto de Investigación y Postgrado  
P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb.

## Colaboradores

Revisión de originalidad: Lic. Waldo Fritz Espinar Rocha  
Director de Biblioteca CRAI -USB  
Difusión de la publicación Lic. Patricia Vicenta Bravo Aramayo  
Directora de Comunicación y  
Relaciones Públicas-USB  
Traducción en inglés: Lic. Juan Alejandro Palomino López  
Docente - USB

## Depósito Legal

4-4-112-20

## Publicación de periodicidad semestral

### Domicilio de la publicación

Universidad Salesiana de Bolivia  
Instituto de Investigación y Postgrado P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb.  
Zona de San Jorge, N°110-A, parque Zenón Iturralde  
Teléfonos: (591) (2)2305210 - (591) (2) 2305252. Fax: 2305111. Casilla: 13102  
La Paz-Bolivia

### Correo electrónico

investigacion@usalesiana.edu.bo

© *VERDAD ACTIVA*. Revista Científica del Instituto de Investigación y Postgrado USB

### Impreso en Editorial Don Bosco

Zona Central, Av. 16 de julio 1803 (El Prado)  
Teléfonos: (591) (02) 2441149- (591) (02) 2816655  
Correo electrónico: editorialdonbosco1@gmail.com  
La Paz-Bolivia  
Febrero, 2023

# **VERDAD ACTIVA**

## **Revista Científica del Instituto de Investigación y Postgrado USB**

Volumen II, Número 2

ISSN: 2789-7907

La revista científica VERDAD ACTIVA es editada por el Instituto de Investigación y Postgrado “P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb” de la Universidad Salesiana de Bolivia. Cuenta con un comité editorial internacional, un equipo editorial, colaboradores y un comité de evaluadores cuyos integrantes tienen afiliación institucional externa a la institución editora.

Tiene como misión contribuir al conocimiento científico para el desarrollo integral mediante la difusión de investigaciones en el marco de la pertinencia y de la responsabilidad social, en coherencia con los pilares salesianos, propiciando espacios de reflexión con perspectivas de análisis de carácter multidisciplinario y en ámbitos de interés para la comunidad.

Su visión es coadyuvar en procesos sinérgicos que articulen la generación, difusión y divulgación del conocimiento mediante el diálogo científico para el beneficio de la persona y de la comunidad, sobre todo de poblaciones vulnerables y en ámbitos de relevancia y actualidad.

Está dirigida a la comunidad académica centrada en el estudio de temas de carácter humano y social, con interés en el análisis multidisciplinario coherente con una línea de pensamiento humano-cristiano. Su contenido aborda temáticas con las siguientes perspectivas de análisis: Educación y Calidad Educativa, Derechos Humanos, Desarrollo Humano Integral, Juventud y Comunidad.

Nació el año 2021 y su publicación inicial fue en octubre de ese año con una versión N°0. La publicación tiene una periodicidad semestral. La impresión de su primer número se realizó en agosto de 2022, tras una gestión editorial contemplada en el primer semestre de ese año. El segundo número responde a esta dinámica entre julio y diciembre de 2022, con la publicación en febrero de 2023, cumpliendo la publicación semestral correspondiente e incorporándose la denominación de “Volumen” para referirse al año correlativo de publicación.

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (peer-review), bajo metodología de pares ciegos (doble-blind review).

Utiliza el sistema antiplagio académico Plagiarism Checker 

Es de acceso abierto (Open Access) con licencia Creative Commons



La licencia permite la reproducción de textos de la revista citando la fuente. Se restringe el uso de adaptaciones y el uso comercial de su contenido.

Publica artículos originales, artículos de revisión y otras contribuciones como informes preliminares de estudios y reseñas científicas. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Los autores declaran el carácter inédito de su contribución.

Las contribuciones se reciben por postulación del autor o por invitación directa de parte del equipo editorial o del comité editorial internacional. Se acepta coautoría, con un máximo de tres autores por artículo, considerándose como autor principal al citado en primera instancia.

Las contribuciones deben ser enviadas al siguiente correo: [investigacion@usalesiana.edu.bo](mailto:investigacion@usalesiana.edu.bo) o ser entregadas en las instalaciones del Instituto de Investigación y Postgrado “P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb” de la Universidad Salesiana de Bolivia, adjunto nota de postulación, declaración de conflicto de intereses y de cumplimiento de compromisos éticos.

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:  
[https://revista.usalesiana.edu.bo/verdad\\_activa/index](https://revista.usalesiana.edu.bo/verdad_activa/index)

# CONTENIDO

## Presentación

Mg. Sc. Carlos Aquino Rubín de Celis .....7

## Prólogo

Ph.D. Vanessa Zegarra Asturizaga .....9

## Artículos originales

Liderazgo orientado a la agroproducción en jóvenes indígenas del Instituto Técnico Superior Kateri Tekawitha  
*Ceferina Marquez Salazar* ..... 15

Fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina para la formación del estudiante en Derecho  
*José Alfredo Montecinos Revollo* .....43

Valores humanos para el liderazgo transformacional en estudiantes de Ciencias de la Educación  
*Vanessa Zegarra Asturizaga y Natalia Machaca Guachalla*..... 79

## Artículos de revisión

Experiencias locales de gestión educativa en el marco de la educación intra e intercultural  
*Romel Favie Cano Mayorga* ..... 111

Promoción de líderes animadores pastorales en comunidades educativas  
*Osman Adalid Albarracín Silvetty* ..... 129

La formación en una educación superior universitaria socialmente responsable  
*Akemi Archondo Ueno* ..... 149

**Instrucciones para autores**..... 167





## PRESENTACIÓN

La Universidad Salesiana de Bolivia en sus 25 años de vida institucional, ha dado pasos muy significativos en la vida académica y administrativa, todo ello regentado por uno de los pilares de la Educación Superior, la Investigación, misma que ha logrado articular las distintas tareas y desafíos de interacción social y contribuir al campo científico-académico y a la sociedad.

En el caminar institucional de este tiempo, considerando los retos educativos, la Universidad Salesiana de Bolivia, presta atención al campo investigativo, con el fin de dejar huellas profundas y relevantes promueve un espacio de discusión, debate crítico y constructivo, además, con rigor científico, características que se ven reflejadas en la Revista Científica “Verdad Activa”, misma que es el resultado de un equipo de profesionales cualificados, con calidad y calidez humana, quienes pretenden desde la lógica científica interactuar con la sociedad, a través de respuestas pertinentes y oportunas al contexto educativo actual, considerando los tiempos en los cuales el mundo se mueve y organiza.

En esta oportunidad, es para mí un grato honor poner a consideración de la comunidad científica-académica la publicación de la Revista Científica “Verdad Activa”, en su 2ª edición, misma que proviene del Instituto de Investigación y Postgrado P. Juan Pablo Zabala Torrez, perteneciente a la Universidad Salesiana de Bolivia, cuyo propósito fundamental es difundir experiencias académicas-científicas que puedan aportar a partir de propuestas concretas y serias a la solución de demandas de realidad socio-educativa.

Las líneas que aborda la Revista Científica “Verdad Activa”, tienen que ver con un abanico de perspectivas innovadoras y propositivas, en áreas temáticas vinculadas a la: educación, derecho y juventud, presentadas como artículos originales e inéditos: “Liderazgo orientado a la agroproducción en jóvenes indígenas”; “Fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina”; y, “Valores humanos para el liderazgo” y en artículos de revisión bibliográfica: “Experiencias locales de gestión educativa en el marco de la educación intra e intercultural”; “Promoción de líderes animadores pastorales en comunidades educativas”; y, “La formación en una educación superior universitaria”.

El caminar en el campo de la producción científica en Bolivia, de hecho es complejo, pero, no imposible, por lo cual además, de difundir las investigaciones que encontrarán en el recorrido del mismo; la Revista busca animar, motivar a todos aquellos que deseen ser parte

de una cultura de avance científico e innovador con el propósito de construir una comunidad universitaria y social con estándares de calidad e intelectualmente productiva, para apoyar el desarrollo de Bolivia, bajo la premisa del pensamiento libre, crítico y responsable.

La comprensión de que la investigación no es tan solo un requisito para el egreso en lo profesional, sino es una transversal en el mismo campo profesional, motiva a ejercer más compromiso con la misma y dar el ejemplo de la necesidad de una comunidad investigativa que a partir de semilleros de investigación e interconectada entre ellos valide la creación y propuesta de estudios como pilares y centro del desarrollo profesional, para de esta forma enviar a profesionales comprometidos con la sociedad, dispuestos a servir ahí donde se encuentren para promover el bienestar colectivo y la alegría de los más necesitados.

Por eso, y recalcando el fin de la Revista Verdad Activa como una alternativa a esas inquietudes, se convoca a seguir sumando esfuerzos en este campo generalmente olvidado, pero, con la esperanza de ser recuperado con altas expectativas.

Que nuestro Dios de la vida motive todos los corazones y pensamientos para acrecentar la misión y el deseo de servicio, con semillas fructíferas en calidad de aportes que contribuyan a la felicidad perecedera.

Bendiciones.

Mg. Sc Carlos Aquino Rubín de Celis  
RECTOR UNIVERSIDAD SALESIANA DE BOLIVIA

La Paz, febrero, 2023

## PRÓLOGO

La revista científica Verdad Activa avanza en una nueva producción. Este número aborda un campo temático relevante para la construcción de una sociedad más humana y fraterna en el entendido de que el liderazgo, la interculturalidad y la responsabilidad social tienen su razón de ser en la gestación de una comunidad fortalecida en valores como el respeto, el diálogo y la solidaridad.

A través de esta publicación, se difunde la contribución de académicos motivados por la reflexión disciplinar en temas como el liderazgo transformacional, la gestión educativa intercultural, la educación socialmente responsable, la formación desde procesos interculturales y la promoción de líderes pastorales. El contenido incorpora perspectivas de análisis que destacan el valor de la persona y de su accionar para el desarrollo social.

Los artículos originales contienen estudios sobre la percepción de los jóvenes en relación a sus facultades de liderazgo y a los valores humanos vinculados a éste, considerando poblaciones con pertenencia a un programa académico, tal es el caso de Ciencias de la Educación, o su procedencia indígena como es el caso de los jóvenes del Distrito de San Ignacio, zona rural del oriente boliviano. En otro artículo se asume una orientación hacia la interculturalidad partiendo de la relevancia que tiene el estudio de la Justicia Indígena Originaria Campesina para la formación en Derecho como campo del conocimiento y concreción del pluralismo jurídico.

En la sección de artículos de revisión, se contempla una aproximación a experiencias de gestión en el subsistema de educación regular, incorporando el componente de la intra e interculturalidad y en el marco de las políticas educativas vigentes. En lo concerniente a la formación superior, se reflexiona sobre su pertinencia con base en la responsabilidad social que compete al profesional y, por ende, a las instituciones de educación superior encargadas de potenciar su sensibilidad social. Finalmente, se aborda el liderazgo en la animación pastoral y en el marco del carisma salesiano como un referente que contribuye a la comprensión de la calidad educativa bajo un servicio cimentado en líderes fuertemente identificados con su labor formativa.

En síntesis, este número aporta al entendimiento de aspectos relevantes que hacen a un campo temático de amplio alcance y propicia una mirada multidisciplinar para la atención de problemáticas vigentes e inherentes al ámbito educativo.

De esta manera, la revista científica Verdad Activa continúa bajo una línea editorial de producciones avivadas por el intercambio y por el diálogo generados en las aulas de su institución editora, con proyección a consolidarse en la interacción con otras instituciones motivadas también por el conocimiento científico con sentido social y humano.

Ph.D. Vanessa Zegarra Asturizaga  
DIRECTORA EDITORIAL

La Paz, enero de 2023



# **VERDAD ACTIVA**

Revista Científica del Instituto de  
Investigación y Postgrado USB

## **ARTÍCULOS ORIGINALES**





**Liderazgo orientado a la  
agroproducción en jóvenes  
indígenas del Instituto Técnico  
Superior Kateri Tekawitha**

Ceferina Marquez Salazar

*“Si quieres volar alto, empieza desde abajo. La  
humildad es el fundamento de todo.”*

*Don Bosco*





# Liderazgo orientado a la agroproducción en jóvenes indígenas del Instituto Técnico Superior Kateri Tekawitha<sup>1</sup>

## Leadership oriented to Agro-Production in Indigenous Youth of the Kateri Tekawitha Higher Technical Institute

Marquez Salazar, Ceferina<sup>2</sup>  
Unidad Educativa Nuestra Señora de Begoña

---

### RESUMEN

---

El estudio aborda la temática del liderazgo en un grupo de jóvenes indígenas que asisten al Instituto Técnico Superior Kateri Tekawitha, ubicada en la zona rural del oriente boliviano. La investigación es de tipo descriptivo-propositivo y tiene un enfoque cuanti-cualitativo. Se emplea un cuestionario de opción múltiple y entrevistas semiabiertas. Los resultados muestran que los jóvenes indígenas que asisten al Instituto no representan, en su generalidad, una figura líder para su comunidad pues existe escasa presencia de atributos de liderazgo en estos jóvenes, principalmente en lo que concierne a la comunicación, al trabajo en equipo y a la gestión de la actividad productiva. Sin embargo, se evidencia en ellos el deseo de ampliar su horizonte formativo hacia actividades emprendedoras y al conocimiento y práctica del liderazgo agroproductivo, manifestando actitudes de apertura a la mejora y a la innovación. En respuesta a esta problemática se propone un programa formativo cuyos contenidos responden a las necesidades detectadas de fortalecimiento de capacidades para el liderazgo. Los contenidos abordan el liderazgo desde la acción comunal y para la comunidad, con énfasis en valores de convivencia centrados en el trabajo conjunto, así como el conocimiento técnico de la planeación y la gestión de una organización agroproductiva.

- 
- 1 Artículo recibido el 25 de octubre, 2022. Artículo aceptado el 14 de diciembre, 2022
  - 2 Directora de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Begoña ubicada en el departamento de Beni, Bolivia. Experiencia como docente en educación regular y desempeño como supervisora y facilitadora de programas educativos. Pertenecce a la Comunidad Religiosa del Instituto Mariano del Apostolado Católico. Magister en Educación Superior. Diplomado en Formación de Educadores Populares, Formación de Líderes para la transformación, Gestión de Unidad Educativa, Educación Superior y uso de Tecnologías para la Educación Superior. Formación en Escuela Normal Superior como maestra en Valores, Espiritualidad y Religiones.  
Email: ceferinamarquez63@gmail.com • Orcid: 0000-0003-4434-2451

## **Palabras clave**

Liderazgo, jóvenes indígenas, agro-producción, comunidad.

## **Abstract**

The study addresses the issue of leadership in a group of indigenous youth who attend the Kateri Tekawitha Higher Technical Institute, located in rural eastern Bolivia. The research is of a descriptive-propositive type and has a quantitative-qualitative approach. A multiple choice questionnaire and semi-open interviews are used. The results show that the indigenous young people who attend the Institute do not represent, in general, a leading figure for their community, since there is little presence of leadership attributes in these young people, mainly with regard to communication, teamwork and the management of productive activity. However, it is evident in them the desire to broaden their training horizon towards entrepreneurial activities and the knowledge and practice of agro-productive leadership, manifesting attitudes of openness towards improvement and innovation. In response to this problem, a training program is proposed whose contents respond to the detected needs to strengthen leadership capacities. The contents address leadership from community action and for the community, with an emphasis on co-existence values focused on joint work, as well as technical knowledge of planning and managing an agro-productive organization.

## **Keywords**

Leadership, indigenous youth, agro-production, community.

## **1. Introducción**

La tendencia de crecimiento poblacional pone de relieve al sector agrícola como sector estratégico en la provisión de alimentos, no solo de alimentos básicos, sino en la cadena de producción ampliada. Los actores sociales, estatales y entes privados que actúan en conciencia de ello impulsan desde hace algunos años la institucionalidad global y apuestan a dar respuesta a la profundidad de los impactos que tendrán los futuros escenarios del agro.

Tendencias políticas y nuevos enfoques como los de seguridad y soberanía alimentaria, sumados al de Derecho a la Alimentación, así como también nuevos fenómenos como land grabbing (acaparamiento de tierras) y land tenure (concentración de la tierra) marcan la nueva agenda y por sobre todo el rol de las organizaciones de la sociedad civil, las cuales pasan a ser actores fundamentales para encontrar vías de solución a estas problemáticas (Rosero, 2012, p. 33).

Hoy en día, el campo agropecuario afronta diversas dificultades tanto de corte presupuestario como de liderazgos que impulsen el sector rural con emprendimientos eficaces. Se hace evidente la necesidad de formar líderes jóvenes comprometidos con la labor de potencializar la agricultura y la producción de alimentos para el desarrollo de la comunidad desde un modelo centrado en la justicia y equidad, un modelo de desarrollo que otorgue valor estratégico al sector agroproductivo.

Para lograr reposicionar al sector agrícola y darle su real importancia, se requiere de líderes que sean capaces de influenciar en los hacedores de políticas públicas y en los tomadores de decisión a nivel económico a fin de que se invierta más en el sector rural. Solo con un verdadero liderazgo podremos colocar al agro en la posición que merece y así tener las condiciones y las oportunidades para generar riqueza desde el medio rural, mejorando el nivel de vida de nuestras sociedades, disminuyendo la pobreza, la migración del campo a las ciudades, incrementando la inversión, el crédito, la investigación, la extensión, generando así un ambiente de confianza en el medio rural (IICA, 2016, citado en Loor, Romero y Vélez, 2018, p. 513).

Tradicionalmente, en los movimientos sociales se utilizaba la expresión “dirigentes indígenas o campesinos” para designar a las personas con capacidad de convocatoria y de conducción de sus afiliados sindicales. En este marco, se ha conceptualizado erróneamente el liderazgo, asociándolo con posiciones organizacionales o poder político, ignorándose en cierta forma que el concepto es mucho más amplio y tiene mayor alcance pudiendo tocar todos los ámbitos donde haya relación de seres humanos, como es el caso de las aulas de educación superior. Por tanto, en el contexto de la globalización y como consecuencia de los cambios en las relaciones entre sociedad civil y las nuevas características de los movimientos sociales, considerando también los cambios en la cultura política, surgen cuestionamientos a este concepto.

Al inicio del siglo veintiuno, comienza a hablarse de la era de la conciencia cuyo centro fundamental es el ser humano, la mirada se vuelve hacia las personas como el factor más importante dentro de las organizaciones, y allí el liderazgo vuelve a surgir como elemento vertebrador, por lo que resulta de vital importancia profundizar en este tópico para sopesar su efecto no sólo globalmente como lo refiere la mayoría de los trabajos realizados en el área, sino al nivel que le compete al educando, siendo un hecho real que los cambios generados en el aula serán evidenciados tarde o temprano en el comportamiento de la sociedad, de una sociedad productiva, de

una sociedad que se forma en los claustros de la educación superior (Barreta, 2010).

Muchas instituciones y en diferentes países han trabajado el tema de liderazgo en el agro, estas redes han generado aportes sobre ejes temáticos integrales claves como la agricultura sustentable, comercio, organizaciones campesinas e indígenas, poderes locales, seguridad alimentaria y otros vinculados. Estos aportes son el resultado de discusiones en foros locales, nacionales, regionales y globales, y han sido presentados en los espacios de debate internacional de la sociedad civil. Las organizaciones de base y las universidades e institutos vinculados a redes continentales o regionales cuentan con una larga experiencia de capacitación y formación de dirigentes y de líderes sociales y productivos. Por su parte, en los espacios de coordinación regional se han desarrollado intercambios, talleres y seminarios de capacitación con los dirigentes de organizaciones de productores familiares y de ONG (Hernández, 2010). Es así que la expresión “formación de líderes productivos”, a pesar de haber sido acuñado en los últimos años, gana cada vez más reconocimiento en los movimientos sociales, las ciencias sociales, la educación en todos sus niveles y los medios de comunicación.

Entre las experiencias de mayor alcance en el campo de la formación líderes en el agro se tiene la desarrollada por el Instituto Iberoamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) a partir del año 2010. Esta institución, mediante su Centro Hemisférico de Liderazgo en Agricultura, elaboró de forma participativa una metodología para fortalecer la influencia de agrolíderes constituidos por jóvenes profesionales y productores de las Américas. En el entendido de que el liderazgo se concibe como la capacidad de influir en un grupo de personas para lograr un objetivo de beneficio común, la metodología formativa propuesta consiste en estrategias de aprendizaje vivenciales para asentar valores, desarrollar la confianza, mejorar las capacidades de negociación y promover el compromiso, la escucha empática y la comunicación efectiva en la población destinataria. Fue presentada en foros de liderazgo agropecuario con más de 2000 jóvenes profesionales y productores líderes de los 34 países miembros del IICA, validando la metodología con base en fundamentos teóricos y prácticos sobre las competencias requeridas para responder a los retos del rubro agropecuario, impregnado de constantes e importantes transformaciones.

Cabe indicar que entre las recomendaciones para la aplicación de esta metodología se establece la necesidad del contacto con diversas instituciones, así como sus entornos sociopolíticos y culturales para

analizar y ajustar los módulos propuestos a las realidades agropecuarias y a contextos particulares. (Chiriboga y Caliva, 2010). Ello conlleva la importancia de contar con estudios que permitan identificar las características particulares del contexto y de las poblaciones a las que se destinan los programas formativos en liderazgo agroproductivo.

De manera contemporánea a la experiencia presentada, en México se realizó un estudio sobre el aprendizaje y emprendedurismo en el sector agropecuario, considerando la creación de capacidades empresariales en jóvenes agricultores. El objetivo de este trabajo fue explorar los mecanismos de emprendedurismo implementados de manera explícita e implícita en comunidades rurales, y analizar cómo estos mecanismos generan cambios en los patrones de comportamiento empresarial de los jóvenes productores. Entre las conclusiones se estableció que las actividades desarrolladas por las Fundaciones Produce (FP) organizaciones creadas para mejorar las condiciones técnicas y productivas de los productores agrícolas en México, generaban externalidades positivas sobre los agricultores más jóvenes, de manera que éstos adquirían una cultura en esos dominios vinculados al emprendimiento y al liderazgo. Algo importante, es que las FP abarcaban programas de educación y capacitación en áreas productivas, rescatando tanto el conocimiento de los habitantes e integrando conocimientos especializados generados en las universidades y centros públicos de investigación. Esta combinación de cúmulos de conocimiento les daba a los jóvenes emprendedores de localidades rurales un sello particular en la formación de sus capacidades empresariales. (Sampedro, Vera-Cruz y Rocío, 2011). De este modo, se hace evidente la importancia de espacios articulados entre la acción del líder agricultor, su alcance en el contexto y su formación en centros especializados con énfasis tanto en la capacitación de conocimientos técnicos como en competencias de acción comunal, innovación y liderazgo.

A ello se suma lo que indica Lacki (2012) sobre el impulso en manos de los Estados al sector agrícola a través de una educación de calidad, de contenidos pertinentes y orientada a la formación de capacidades y competencias propias del liderazgo.

Aquí ya no hay mucho que discutir... la agricultura latinoamericana está necesitando y exigiendo una inmediata y estratégica inversión en el recurso humano rural, a través de una excelente educación formal y no formal... con contenidos más útiles, prácticos y relevantes que los egresados puedan utilizar en la solución de sus problemas cotidianos. Con esta educación emancipadora un menor número

de agricultores necesitará solicitar al Estado una menor variedad y cantidad de factores de producción y lo hará cada vez con una menor frecuencia... Definitivamente, la necesaria profesionalización de los agricultores requiere una imprescindible revolución en la calidad, utilidad y aplicabilidad de los contenidos educativos (p.69).

En síntesis, el tema de liderazgo agroproductivo está relacionado con el apoyo formativo que se debe brindar a los jóvenes de contextos rurales desde instancias institucionalizadas y bajo un sistema de proyectos comunales, considerando las características particulares de los jóvenes beneficiarios de estos programas formativos. Este es el caso del Instituto Técnico Superior Kateri Thekawitha ubicado en el Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro-Sécure del departamento de Beni, Bolivia.

El instituto Kateri Tekawitha es un centro educativo en el que jóvenes y niños de comunidades indígenas terminan el bachillerato y realizan estudios de técnico superior en agropecuaria como un paso significativo para integrarse al mercado laboral y propiciar el desarrollo de sus propias comunidades de modo que contribuyan al crecimiento agroproductivo de la región. Su misión se centra en desarrollar una formación integral de jóvenes especializados en el área agroproductiva con capacidades y habilidades para proponer soluciones a los diferentes problemas que se presentan en las comunidades.

Sin embargo, se ha evidenciado tras una exploración sobre la temática en la institución, que es menester para la misma contar con propuestas de formación complementaria orientadas al fortalecimiento de capacidades de liderazgo que coadyuven a la consecución de la misión del instituto. Una indagación realizada por la autora en un grupo de jóvenes pertenecientes al instituto muestra que el 80% considera de gran importancia la implementación de programa de formación en liderazgo agroproductivo dirigido a los estudiantes y que sea acorde a sus características. De igual forma, los docentes destacan la necesidad de implementar este tipo de programas pues, según afirman, gran parte de los jóvenes desconocen sobre el liderazgo y sus implicancias, pese a ser este ámbito uno de los relevantes para el desarrollo comunal.

Por tanto, y considerando las experiencias formativas previas en contextos de formación en liderazgo del sector agrícola, es pertinente plantear las siguientes interrogantes: ¿En qué medida los jóvenes indígenas del Instituto Técnico Superior Superior Kateri Tekawitha ubicado en el Distrito Educativo de San Ignacio (TIPNIS) del departamento de Beni manifiestan cualidades de liderazgo para la



agroproducción? y ¿qué debe considerar un programa de formación en liderazgo agroproductivo dirigido a esta población?. La investigación desarrollada tiene como objetivo establecer si los jóvenes indígenas que pertenecen al Instituto Técnico Superior Kateri Tekawitha manifiestan cualidades de liderazgo para la agroproducción, el propósito del estudio es diseñar un programa educativo de liderazgo agroproductivo que permita fortalecer la formación integral de esta población.

## **2. Métodos y materiales**

### **2.1. Diseño, enfoque y tipo de estudio**

El diseño de la investigación es no experimental con enfoque cuanti-cualitativo. El tipo de estudio es descriptivo-propositivo. Se empleó el método analítico en la desagregación de las cualidades de liderazgo de la población de estudio y en la interpretación de la información recopilada. También se empleó el método deductivo para elaborar la propuesta formativa, tomando en cuenta aspectos generales del objeto de estudio y los planteamientos teóricos sobre el liderazgo transformacional y el desarrollo agroproductivo desde el trabajo y organización en comunidad.

### **2.2. Técnicas e instrumentos**

Se aplicó la encuesta a través de un cuestionario de opción múltiple dirigido a una población de 71 jóvenes indígenas que pertenecen al Instituto Técnico Superior Kateri Tekawitha con el fin de recolectar información sobre las cualidades de liderazgo agroproductivo que éstos manifiestan. El cuestionario tiene una confiabilidad de 0.80 obtenida por el coeficiente Alfa Cronbach, un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. (García, 2010). Se utilizó el paquete informático SPSS para tabular y procesar los datos del cuestionario.

También se aplicó una entrevista semiabierta mediante una guía de preguntas a 12 docentes del Instituto para conocer su apreciación respecto a la manifestación de las cualidades de liderazgo en los jóvenes. Las opiniones vertidas en la entrevista por los docentes fueron contrastadas con los expresado por los estudiantes con fines de triangulación de la información.

### **2.3. Variables**

Las variables estudiadas fueron “cualidades de liderazgo” y “programa complementario de formación en liderazgo agroproduc-

tivo”. Al ser un estudio de tipo descriptivo, se optó por no formular hipótesis de investigación, asumiendo las preguntas de investigación como vectores que direccionaron la identificación de variables y el análisis de la información recopilada.

**Tabla 1**  
Operacionalización de variables

	CATEGORÍAS	INDICADORES
Cualidades de liderazgo para la agroproducción	Comunicación y empatía	- Comprende con empatía situaciones difíciles que atraviesan sus compañeros - Se comunica de manera abierta y flexible con sus compañeros y docentes
	Contención y colaboración	- Está dispuesto a colaborar con sus compañeros en actividades productivas - Apoya a otros en sus dificultades animándolos a lograr mejores desempeños
	Influencia positiva y trabajo en equipo	- Se considera capaz de influir positivamente en el estado de ánimo de los demás - Trabaja en equipo respetando ideas y sugerencias de sus compañeros
	Gestión del trabajo y disposición a la formación	- Sabe cómo planificar y organizar actividades en un determinado trabajo - Aplica sus saberes y conocimientos en actividades productivas vinculadas con su formación profesional
	Apertura a la mejora e innovación	- Es consciente de los aspectos de su vida que requieren mejora de modo que contribuyan a su formación agroproductiva - Se considera una persona con cualidades de liderazgo para innovar y transformar sistemas de agroproducción
Programa complementario de formación en liderazgo agroproductivo	Objetivos	- General y de aprendizaje
	Contenidos	- Unidades y temas
	Carga horaria	- Duración
	Método	- Técnicas y recursos
	Evaluación	- Criterios de evaluación

### 3. Resultados

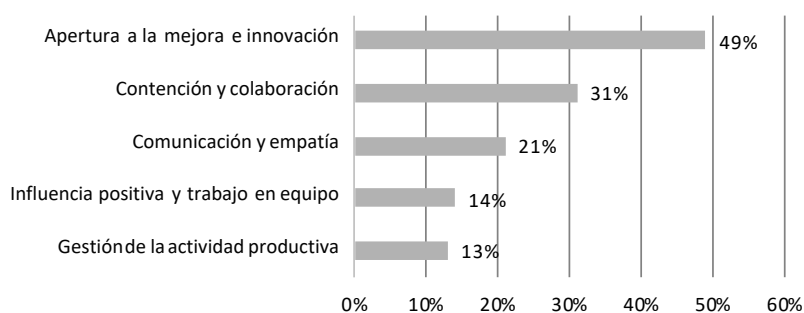
#### 3.1. Cualidades de liderazgo para la agroproducción

Los resultados generales de la aplicación del cuestionario muestran que el 49% de los jóvenes tiene total apertura a la mejora de sus capacidades y se considera con facultades de liderazgo para innovar y transformar sistemas productivos. Por otra, parte el 31% asegura actuar de manera frecuente brindando apoyo y contención a sus



compañeros en actividades productivas, el 21% tiene amplia comunicación y empatía con sus compañeros y docentes. Las cualidades que menos identifican los jóvenes en sí mismos son la capacidad de influir positivamente en los demás y de trabajar en equipo respetando opiniones ajenas y el conocimiento de la gestión de la actividad productiva en cuanto a su planeación, organización y aplicación de saberes en actividades productivas y durante su formación profesional, en ambos casos el porcentaje de estudiantes que tienen asentadas estas facultades no supera el 15%.

**Figura 1**  
Cualidades de liderazgo para la  
agroproducción en jóvenes indígenas



Los datos obtenidos guardan coherencia con lo expresado por los docentes, pues estos coinciden en afirmar que las cualidades de liderazgo para la agroproducción están escasamente presentes en los estudiantes. Además, mencionan aspectos vinculados a esta percepción, tales como:

- Relaciones distantes entre docentes y estudiantes
- Intereses particulares de los jóvenes mediados por grupos de pares.
- Escaso ejercicio del trabajo en equipo como metodología curricular

**Tabla 2**  
Opinión de docentes respecto a cualidades de liderazgo de jóvenes indígenas

CATEGORÍAS	SÍNTESIS DE OPINIONES DE DOCENTES
Comunicación y empatía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes tienen escasa comunicación abierta entre compañeros, su comunicación es fluida al interior de sus grupos.</li> <li>- Existe escaso diálogo entre estudiantes y docentes que puede deberse a la poca confianza en los docentes.</li> </ul>
Contención y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existen situaciones en las que no existe ayuda o apoyo entre estudiantes, llegando incluso a generarse rivalidad entre grupos.</li> <li>- Las decisiones que toman la mayoría de los estudiantes están mediadas por intereses propios más que por el beneficio de los demás.</li> </ul>
Influencia positiva y trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes trabajan muy poco en forma grupal debido a que desconocen la técnica del trabajo en equipo.</li> <li>- El método de trabajo cooperativo que propicia el diálogo y el respeto entre los integrantes del equipo, es escasamente empleado por los docentes durante el desarrollo curricular.</li> </ul>
Gestión de la actividad productiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En su generalidad, los estudiantes no saben planificar y organizar las actividades que realizan pues desconocen el tema o presentan poco interés para aprender formas de gestionar su productividad.</li> </ul>
Apertura a la mejora e innovación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe escaso desarrollo de valores orientados al liderazgo en los estudiantes.</li> <li>- Si bien varios estudiantes manifiestan el deseo de avanzar en actividades innovadoras, pocos concretan este anhelo pues encuentran dificultades en la ausencia de espacios de formación, de acompañamiento o de gestión de recursos.</li> </ul>

A continuación, se presenta los resultados por categoría considerando los indicadores de la variable y obtenidos de la aplicación del cuestionario a los jóvenes del Instituto.

El 51% de los jóvenes considera que no es capaz de comprender con empatía las situaciones difíciles enfrentadas por sus compañeros y el 44% afirma que solo en ocasiones es comunicativo de manera abierta con sus compañeros y docentes, mientras que el 39% indica que nunca adopta este tipo de comunicación.

**Tabla 3**  
Comunicación y empatía

INDICADORES	Con frecuencia		Algunas veces		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Comprende con empatía situaciones difíciles que atraviesan sus compañeros	18	25%	17	24%	36	51%
Se comunica de manera abierta y flexible con sus compañeros y docentes	12	17%	31	44%	28	39%
Promedio	15	21%	24	34%	32	45%

El 83% de los jóvenes indica que está dispuesto a colaborar a sus compañeros en actividades productivas, el 39% de este grupo afirma hacerlo con frecuencia. Además, el 75% expresa que apoya a otros en sus dificultades y los anima a superarlas para lograr mejores desempeños, el 23% afirma que actúa con frecuencia en esta dirección.

**Tabla 4**  
Contención y colaboración

INDICADORES	Con frecuencia		Algunas veces		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Está dispuesto a colaborar con sus compañeros en actividades productivas	28	39%	31	44%	12	17%
Apoya a otros en sus dificultades animándolos a lograr mejores desempeños	16	23%	37	52%	18	25%
Promedio	22	31%	34	48%	15	21%

El 45% de la población encuestada considera que no es capaz de influir positivamente en el estado de ánimo de sus compañeros y el 38% indica que solo en algunas ocasiones puede lograr este cometido. Por otra parte, el 59% no trabaja en equipo con actitud de respeto a las ideas y sugerencias de sus compañeros.

**Tabla 5**  
Influencia positiva y trabajo en equipo

INDICADORES	Con frecuencia		Algunas veces		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Se considera capaz de influir positivamente en el estado de ánimo de sus compañeros	12	17%	27	38%	32	45%
Trabaja en equipo respetando ideas y sugerencias de sus compañeros	8	11%	21	30%	42	59%
Promedio	10	14%	24	34%	37	52%

El 66% de los estudiantes no se considera apto para planificar y organizar actividades desde un marco de trabajo productivo y el 52% no aplica sus saberes y conocimientos en actividades productivas vinculadas con su formación profesional

**Tabla 6**  
Gestión de la actividad productiva

INDICADORES	Con frecuencia		Algunas veces		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sabe cómo planificar y organizar actividades en un determinado trabajo	9	13%	15	21%	47	66%
Aplica sus saberes y conocimientos en actividades productivas vinculadas con su formación profesional	10	14%	24	34%	37	52%
Promedio	9	13%	20	28%	42	59%

El 51% de la población considera que es consciente de los aspectos de su vida que requieren mejora para contribuir en su formación agroproductiva, de manera similar, el 48% considera que posee cualidades de liderazgo con características de innovación, transformación y excelencia en los sistemas de agroproducción, lo cual muestra, en este grupo, disposición para actuar proactivamente en este campo.

**Tabla 7**  
Apertura a la mejora e innovación

INDICADORES	Con frecuencia		Algunas veces		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Es consciente de los aspectos de su vida que requieren mejora de modo que contribuyan a su formación agroproductiva	36	51%	25	35%	10	14%
Se considera una persona con cualidades de liderazgo para innovar y transformar sistemas de agroproducción	34	48%	19	27%	18	25%
Promedio	35	49%	22	32%	14	19%

### 3.1. Programa complementario de formación en liderazgo agroproductivo

Con base en la detección de necesidades de formación en liderazgo agroproductivo de los jóvenes indígenas del Instituto Técnico Superior “Kateri Tekawitha”, se elaboró una propuesta para promover su formación integral en el marco de la capacitación en liderazgo agroproductivo. La propuesta se sustenta en el rol estratégico de la juventud para la conducción de procesos y equipos de trabajo en sus comunidades, tanto por su pertenencia a éstas como por la preparación profesional en la que se hallan inmersos.

Cabe aclarar que, si bien el desarrollo de habilidades de liderazgo juvenil impactaría en el desarrollo del agro, la consolidación de las competencias necesarias para desempeñarse en su ámbito productivo, social, cultural y político requiere consolidar la articulación del espacio educativo con el quehacer de la comunidad agropecuaria. Por ello, la aplicación del programa apunta, primeramente, a la formación de capacidades de liderazgo, siendo necesaria su actualización con miras al desarrollo de competencias.

Los fundamentos de la propuesta son los siguientes:

- El Humanismo, como opción antropológica que coloca a la persona en convivencia con los demás como centro, protagonista y razón de ser de todo proceso de aprendizaje. La propuesta busca empoderar la existencia de los jóvenes indígenas que asisten al instituto en coherencia con las características y necesidades de su región.
- La perspectiva del desarrollo de la personalidad ya que la propuesta busca generar la madurez personal y profesional en el joven. Para ello apunta a generar dinámicas de constructo desde el significado personal, para luego trascender en el mundo social, considerando las características personales de los participantes. La propuesta se orienta a procesos de desarrollo personal desde la integralidad del ser y con la mirada de complejidad que conlleva las temáticas tratadas.
- El reconocimiento de la integración entre persona-comunidad mediada por la cultura. La propuesta se centra en el reconocimiento del pensar, sentir y actuar del joven desde las relaciones culturales como ser procesos de globalización y migración.
- Los principios de “aprender haciendo”, con un enfoque altamente vivencial y estrategias de integración grupal en las que el facilitador establece pautas y el participante se apropia de su aprendizaje, se conforman equipos cooperativos de aprendizaje y dinámicas de grupo, ejercicios y ciclos de reflexión. La propuesta asume la historia, conocimientos y experiencias de los jóvenes indígenas.

Para la validación de la propuesta se utilizó el método de consulta a diez expertos en Pedagogía y Educación Superior. El 53% considera el programa adecuado; el 25%, bastante adecuado y el 18%, poco adecuado. En síntesis, el programa cuenta con la aprobación de los expertos consultados.

**Tabla 8**  
**Propuesta de programa complementario de formación en liderazgo agroproductivo:**  
**Liderazgo y valores para el desarrollo agroproductivo**

COMPONENTES		MODULO I. FUNDAMENTOS DEL LIDERAZGO	MODULO II. PRINCIPIOS Y VALORES PARA EL DESARROLLO AGROPRODUCTIVO
OBJETIVO GENERAL DEL MODULO	Identificar características esenciales del liderazgo, desde las diferentes concepciones teóricas, para la innovación y transformación de la comunidad.	Diálogo en equipo sobre la importancia del liderazgo Análisis de las dimensiones del liderazgo transformacional	Reflexionar sobre la forma de actuar de acuerdo a principios y valores éticos en la toma de decisiones, en el trato equitativo a otros y en la coherencia entre lo que se dice y se hace, para comprometerse con el bienestar agroproductivo de la comunidad.
	16 horas académicas		24 horas académicas
MÉTODO	Técnicas	Taller	Taller
	Recursos	Computadora, proyector, diapositivas, videos, tarjetas, marcadores, hojas	Computadora, proyector, diapositivas, videos, tarjetas, marcadores, hojas
EVALUACIÓN	Objetivos de aprendizaje	Describir los aspectos teóricos fundamentales sobre los que se sustenta el desarrollo de las cualidades de liderazgo con características de innovación, transformación	Establecer ambientes de trabajo basados en los principios y valores de la organización, demostrando sus acciones que sean congruentes con sus criterios y pensamientos.
	Contenidos	1.1. Bases teóricas conceptuales. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptos y teorías del Liderazgo</li> <li>• El Desafío del Liderazgo</li> </ul> Desafiar el proceso. Inspirar una visión compartida. Habilitar a otros para actuar. Servir de modelo. Brindar aliento. 1.2. Características del líder <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo Situacional.</li> <li>• Dirigir. Persuadir. Apoyar. Delegar</li> <li>• Cualidades del Liderazgo y Liderazgo centrado en principios.</li> <li>• Aprender continuamente. Vocación por servir</li> <li>• Irradiar energía positiva. Creer en los demás</li> </ul> Dirigir la vida con equilibrio. Ver la vida como una aventura	Integridad <ul style="list-style-type: none"> <li>• La ética, la moral y los principios como guías de nuestras actividades</li> <li>• Elementos de la integridad</li> <li>• La integridad como rasgo fundamental de un líder</li> <li>• La confianza: Beneficio de la integridad</li> <li>• Integridad al momento de servir a los demás</li> <li>• La importancia de la integridad para el desarrollo agroproductivo</li> <li>• La integridad en la toma de decisiones comunitarias</li> <li>• Toma de decisiones pensando en los intereses de la comunidad</li> </ul>
CONTENIDO	Objetivo de aprendizaje	Describir las características y principios que rigen al líder transformacional.	Definir estrategias en conjunto con los grupos de interés en proyectos de contribución agroproductivo, preocupándose por el bienestar integral de la comunidad.
	Contenidos	2.1. Características del líder transformacional <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Liderazgo Transformacional</li> <li>• Dimensiones del Liderazgo Transformacional</li> <li>• Influencia Idealizada</li> <li>• Motivación Inspiracional y estimulación intelectual</li> </ul> 2.2. Principios que rigen al líder transformacional <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideración hacia las Personas</li> <li>• Motivación: las tres necesidades</li> <li>• Necesidades de logro, autoridad y asociación</li> </ul>	Responsabilidad social <ul style="list-style-type: none"> <li>• La responsabilidad social comunitaria como forma de gestión para el desarrollo agropecuario</li> <li>• Beneficios e implicaciones de la Responsabilidad Social en la comunidad.</li> <li>• Como elaborar o ayudar en su diseño proyectos para el desarrollo agroproductivo</li> <li>• La pirámide del desarrollo agroproductivo</li> <li>• Herramientas de gestión para fortalecer la producción agrícola en las comunidades</li> </ul>

**Tabla 9**  
**Propuesta de programa complementario de formación en liderazgo agroproductivo:**  
**Desarrollo agroproductivo desde la comunidad**

COMPONENTES		MODULO III. TRABAJO EN COMUNIDAD PARA EL DESARROLLO AGROPRODUCTIVO		MODULO IV. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN COMUNAL PARA EL DESARROLLO AGROPRODUCTIVO	
<b>OBJETIVO GENERAL DEL MODULO</b>		Promover el trabajo en comunidad para asumir decisiones y acciones conjuntas con tareas interdependientes en la solución de problemas agroproductivos.		Esbozar planes de acción y de monitoreo que permitan una adecuada gestión de la comunidad para el desarrollo agroproductivo.	
<b>CARGA HORARIA</b>		50 horas académicas		16 horas académicas	
<b>MÉTODO</b>		Taller		Taller	
<b>Recursos</b>		Computadora, proyector, diapositivas, videos, tarjetas, marcadores, hojas		Computadora, proyector, diapositivas, videos, tarjetas, marcadores, hojas	
<b>EVALUACIÓN</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexión crítica en base a dinámicas sobre la comunicación en comunidad</li> <li>Respuestas asertivas ante situaciones simuladas de trabajo en equipo</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de ejercicios sobre planificación y organización agroproductiva</li> <li>Propuesta de seguimiento y evaluación de planes de desarrollo agroproductivo</li> </ul>	
<b>UNIDAD I</b>	Objetivos de aprendizaje	Aportar con ideas y sugerencias, defendiendo los intereses y convicciones del grupo en el marco de una comunicación efectiva para alcanzar los logros establecidos con la comunidad.		Desarrollar conocimientos acerca de planificación y organización el desarrollo agroproductivo enfocado principalmente en la agricultura familiar campesina.	
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensamiento Asertivo y delimitación asertiva de la situación.</li> <li>Técnicas de entrenamiento en asertividad</li> <li>Toma de decisiones en función de la necesidad comunitaria.</li> <li>Decisiones que ayuden y fortalezcan la agroproductividad de la región.</li> <li>Tomar decisiones escuchando a los miembros de la comunidad.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Características básicas de la planificación comunitaria agroproductiva.</li> <li>Planificación estratégica para el desarrollo rural y de la agricultura familiar.</li> <li>Presentación y estructuración de la realidad de la comunidad.</li> <li>Gestión de proyectos estratégicos, construcción de una visión y planteamiento instrumental.</li> </ul>	
<b>UNIDAD II</b>	Objetivo de aprendizaje	Desarrollar habilidades y herramientas personales que posibiliten a los actores formar equipos de trabajo en su comunidad.		Comprender el seguimiento y el control de planes de desarrollo agroproductivo con enfoque territorial.	
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo y técnicas cooperativas para el trabajo en grupos comunitarios.</li> <li>Formación de equipos de trabajo comunitarios para resolver problemas.</li> <li>Comisiones para abordar problemas agroproductivos y soluciones en equipos comunitarios.</li> <li>Seguimiento y control de los grupos comunitarios.</li> <li>Convivencia en los grupos comunitarios.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Seguimiento de planes de actividades.</li> <li>Estrategias de seguimiento de elevación y ejecución de planes agropecuarios.</li> <li>Diseño de indicadores de control de planes productivos.</li> <li>Diseño de sistemas de control comunitario.</li> <li>Desarrollo del control social.</li> </ul>	
<b>UNIDAD III</b>	Objetivo de aprendizaje	Ampliar y fortalecer la red de comunicación e intercambio de conocimiento entre los sectores productivos, la comunidad y las distintas organizaciones		Abordar la evaluación comunitaria de planes de desarrollo agroproductivo con enfoque territorial.	
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de conocimientos de los líderes que fortalezcan sus capacidades para el dialogo, estructuración institucional y organizacional.</li> <li>La comunicación como responsabilidad en las decisiones comunitarias.</li> <li>Diálogos en las comunidades para resolver problemas agroproductivos.</li> <li>Comunicación de comunidades con empresas, instituciones estatales y otras</li> <li>Comunicación para mejorar el desarrollo agroproductivo de la comunidad</li> <li>Influencia de forma interpersonal a la comunidad, orientando hacia el logro de metas mediante comunicación centrada en el desarrollo agroproductivo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de los planes comunitarios.</li> <li>Importancia de la participación comunitaria en la evaluación de los planes</li> <li>Formas de evaluación comunitaria.</li> <li>Impacto de la evaluación para los objetivos agroproductivos de la región</li> </ul>	

**Tabla 10**  
**Propuesta de programa complementario de formación en liderazgo agroproductivo:**  
**Gestión del liderazgo agroproductivo para la comunidad**

COMPONENTES		MODULO V. LIDERAZGO AGROPRODUCTIVO EN LA COMUNIDAD	MODULO VI. LIDERAZGO DE UNA ORGANIZACIÓN AGROPRODUCTIVA
OBJETIVO GENERAL DEL MODULO	Promover la responsabilidad en el ejercicio del liderazgo, a partir del análisis de las necesidades y requerimiento de la comunidad para el desarrollo agroproductivo.		Comprender la importancia de la acción del liderazgo productivo en el desarrollo integral de la comunidad mediante el ejercicio de la organización y la intervención productiva comunitaria.
CARGA HORARIA	24 horas académicas		24 horas académicas
MÉTODO	Técnicas		Taller
	Recursos	Computadora, proyector, diapositivas, videos, tarjetas, marcadores, hojas	Computadora, proyector, diapositivas, videos, tarjetas, marcadores, hojas
EVALUACIÓN	● Reflexiones en equipo sobre el liderazgo y el desarrollo de sus integrantes		● Argumentación de ideas respecto a los factores vinculados con la economía rural
	● Análisis de casos sobre líderes con gestión exitosa sobre el desempeño		● Proyecciones sobre la organización de la comunidad como una estructura productiva
UNIDAD I	Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Evaluar necesidades de formación y el desarrollo del equipo</li> <li>● Delegar tareas con intención formativa, motivando a reconocer sus logros</li> </ul>	Identificar la economía rural de la comunidad, proyectándola hacia las demandas y necesidades productivas desde la movilización del líder agrícola
	Contenidos	<p>1.1. Necesidades de formación y desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Tipos, modelos, diagnóstico y evaluación de necesidades</li> <li>● El diagnóstico participativo</li> </ul> <p>1.2. Delegación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reglas y ventajas en la delegación de funciones</li> </ul> <p>1.3. Apoyo en la formación de los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Delegación y preparación de autoridad y responsabilidad</li> <li>● Identificar intereses y habilidades personales</li> <li>● Ayudar, aprender y seguir instrucciones</li> <li>● Diseñar planes de acción para alcanzar objetivos de desarrollo</li> </ul> <p>1.4. Motivación al equipo de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Obtener información sobre oportunidades de aprendizaje</li> <li>● Beneficios de la motivación y factores que determinan la satisfacción</li> <li>● Influencia de las estrategias organizacionales en la motivación del equipo</li> <li>● Evaluación del rendimiento y el sistema de recompensas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.1. Construcción del poder y la identidad productiva</li> <li>● Funciones del líder en la organización productiva</li> <li>● Dimensiones que dinamizan las organizaciones productivas</li> <li>● Características del líder agrícola integral.</li> <li>● Determinación de líderes comunitarios y sus funciones en la comunidad productiva.</li> <li>● Función de movilizar, evaluar y cambiar la comunidad.</li> </ul>
UNIDAD II	Objetivo de aprendizaje	Apoyar la formación de los demás planificando su desempeño	Analizar las manifestaciones de la organización de la comunidad en función al territorio productivo.
	Contenidos	<p>2.1. Planificar el desempeño de equipos y personas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Monitorear el desempeño, diagnosticando y solucionando discrepancias</li> <li>● Definir expectativas y prioridades para el ciclo de gestión</li> <li>● Objetivos y metas de desempeño, equipos de campo y personas</li> <li>● Formación, competencias e indicadores de desempeño</li> </ul> <p>2.2. Monitoreo y seguimiento del desempeño</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Medición y seguimiento del desempeño de los procesos</li> <li>● Herramientas para el monitoreo y seguimiento, beneficios</li> </ul> <p>2.3. Retroalimentación y reconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Retroalimentación del rendimiento, crítica y autocrítica</li> <li>● Retroalimentación y tipos de reconocimiento</li> <li>● Adecuación de recompensa a la persona y del premio a lo logrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.1. Forma de organización de estructura productiva en la comunidad.</li> <li>● Producción, roles y funciones de una organización comunitaria</li> <li>● Problemas que se manifiestan en una organización comunitaria</li> <li>● Agricultura y producción de alimentos.</li> <li>● Conservación y manejo del territorio.</li> <li>2.2. Estrategias de intervención territorial</li> <li>● Identificación de las vocaciones y potencialidades productivas.</li> <li>● Planificación de intervención productiva comunitaria.</li> <li>● Identificación de desastres naturales.</li> <li>● Organización de la comunidad para mitigar desastres naturales</li> </ul>



### 3. Discusión y análisis

El concepto no puede ser más simple: liderazgo es influencia. En este marco, el liderazgo es considerado como un elemento esencial para el desarrollo rural, pues es expresión del empoderamiento de una comunidad.

El liderazgo es considerado un elemento clave en los modelos de planificación de proyectos ascendentes o bottom up, pues la población local debe ser la responsable de gestionar sus recursos y dirigir sus proyectos, lo cual afianza la sostenibilidad de las acciones de desarrollo (Sastre, p. 85, 2014).

El ejercicio del liderazgo requiere cualidades integrales. Desde los planteamientos sobre el liderazgo transformacional, formulados por Goleman (2004), las competencias duras (inteligencia, firmeza, determinación, y visión) tradicionalmente asociadas al liderazgo y las competencias técnicas (pensamiento crítico y analítico, negociación y trabajo en equipo) no son suficientes para el éxito, sino que deben ir acompañadas de otras llamadas “competencias blandas”, relacionadas con la inteligencia emocional, la autoregulación, la empatía y las habilidades sociales.

En cuanto al desarrollo de capacidades, se han analizado aquellas frecuentemente asociadas al liderazgo, siendo sobre todo de carácter técnico, orientadas a la gestión efectiva de los proyectos. Sin embargo, estas competencias deben complementarse con otras consideradas “blandas”, como la ética, los valores o la confianza en los demás, a través de las cuales se genera un proceso de respeto, confianza y afecto con los seguidores que permite que haya un sentimiento de apropiación del proceso y el desarrollo de todos de forma conjunta. (Sastre, 2014, p.111-112)

Los resultados obtenidos sobre las cualidades para el liderazgo en los jóvenes indígenas muestran una tendencia definida hacia la mejora e innovación en más de dos terceras partes de la población encuestada. Ello expresa su interés en el desarrollo de nuevas habilidades y la predisposición hacia el aprendizaje continuo, hecho favorable para la implementación del programa propuesto de fortalecimiento del liderazgo.

La acción pedagógica en este programa debe activar, por tanto, la producción y/o construcción social de conocimientos y valorar las potencialidades y la experiencia adquirida por los jóvenes en el entorno natural, entonces, su motivación hacia la mejora y su deseo de innovar y transformar les permitirá, en la práctica formativa, crear, investigar y producir conocimientos con base en actitudes de au-

to-realización y auto-determinación. De hecho, una característica importante del líder transformacional es su capacidad para motivar en los demás a conseguir más allá de lo esperado, característica que solo puede hacerse carne en un líder con deseo de auto- superación constante.

Los líderes transformacionales son postulados para ser responsables por el desempeño más allá de expectativas ordinarias, transmiten un sentido de misión, las experiencias de aprendizaje estimulantes, y despiertan nuevas formas de pensar, motivan a los seguidores a hacer más que lo originariamente esperado. (Quintana, Canizales y López, 2014, p.1014)

Cabe indicar que la juventud que asiste al Instituto proviene de comunidades agrupadas por una cantidad reducida de familias que luchan por sobrevivir. Algunas de ellas, por migraciones a las ciudades, quedan conformadas solamente por los más ancianos de la comunidad. Los jóvenes indígenas, pese a ser de familias pobres y sencillas que viven al día con los recursos a los que tienen acceso, se caracterizan por contar con muchas aspiraciones entre ellas, terminar el bachillerato y obtener el título de técnico medio. Los que tienen mayores posibilidades económicas ingresan a la universidad, a carreras relacionadas con agropecuaria o educación. De este modo, su razón de superación está dada por el acceso a estudios superiores y debido a estas aspiraciones se dirigen hacia las ciudades. Si bien algunos regresan a sus comunidades una vez cumplidas sus metas, por lo general los que salen no vuelven a su comunidad de origen pues encuentran mayores posibilidades de acceso a actividades laborales en las ciudades.

Las evidencias producidas en el trabajo de campo han demostrado que los jóvenes no sólo existen como un sector identificable y diferenciado entre los indígenas, sino que son un sector clave en ámbitos rurales y urbanos, porque en ellos se expresan con nitidez los conflictos y las disyuntivas sobre el cambio y la continuidad de sus grupos culturales, así como el impacto de los medios masivos de comunicación y del consumo de bienes culturales, exacerbado por la globalización económica y la mundialización de la cultura. (Pérez, 2011, s.p.)

En este contexto, el joven indígena presenta motivaciones que parten principalmente de una superación personal. Se hace latente, entonces, la necesidad de generar en este grupo una cohesión enraizada en su pertenencia a un sector determinante para el desarrollo del país, como es el sector agroproductivo, un sector que requiere

del trabajo conjunto y de la colaboración mutua. Al respecto, llama la atención que cerca de la mitad de los jóvenes encuestados indica que brinda contención y apoyo a sus compañeros solo en algunas ocasiones; esta identificación se da sobre todo con el grupo de referencia primario, con los compañeros con quienes han establecido una relación de amistad cercana. En lo que concierne al grupo mayor, la colaboración se da escasamente.

Desde el liderazgo transformacional, es justamente la cualidad del líder y de los seguidores de trascender en acciones conjuntas, lo que permite el ejercicio mismo del liderazgo.. Sin embargo, y en congruencia con lo expresado en relación al contexto y situación de vida de los jóvenes indígenas, los resultados muestran que una mínima parte de esta población expresa abiertamente actitudes de comunicación y empatía, así como de influencia positiva y de trabajo en equipo con sus compañeros. En promedio uno o dos de cada diez jóvenes se considera con la capacidad de influir positivamente en el ánimo de sus compañeros o de actuar con disposición frecuente al trabajo en equipo respetando ideas y sugerencias de los compañeros; así mismo, es escaso el número de jóvenes que actúa “poniéndose en el lugar del otro” y empleando una comunicación abierta y flexible.

Al respecto, el análisis de investigadores en la temática a nivel latinoamericano, muestra la relevancia de la creación de agrupaciones para el trabajo coordinado en el agro, lo cual implica necesariamente el ejercicio de habilidades comunicativas en sus líderes. De manera acertada, Chiavenato (2010) define el liderazgo como “la influencia interpersonal ejercida en una situación y dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos” (p. 24) Al respecto, Davis citado por Kast (2012) considera que “el liderazgo es la capacidad de persuadir a otro para que busquen entusiastamente objetivos definidos. Es el factor humano que mantiene unido a un grupo y lo motiva hacia sus objetivos” (p.18). De esta forma ser líder es más que dirigir, se trata más bien coadyuvar en el fortalecimiento del grupo hacia una mirada conjunta, misma que desde una formación ética, deberá coadyuvar en la transformación positiva de la sociedad, más allá de intereses personales.

En este sentido, la agrupación entre agricultores y otras organizaciones tiene como pilar un liderazgo que promueve el desarrollo del agro. Divesos países latinoamericanos apuntan a poner en práctica diversas estrategias que fomenten el vínculo entre agricultores y organizaciones vinculadas a la actividad productiva. En este marco,

Sampedro, Vera-Cruz y Rocío (2011) hacen referencia a que en el sector agrícola de México “las familias y sus localidades tienen escasez de servicios como los educativos, falta de oportunidades de empleo para cubrir gastos básicos de alimentación, educación y vivienda, al mismo tiempo hay una desarticulación comunitaria que facilite los lazos de confianza y cooperación” (p. 1), por lo que estos autores destacan la importancia de la presencia de organizaciones descentralizadas en zonas rurales que fomentan en ese país el mejoramiento de las condiciones técnicas y productivas del sector agropecuario, generando espacios para el diálogo entre representaciones agrícolas y otras relacionadas con la producción y al emprendimiento. En esta misma línea, en Venezuela:

“... agricultores han visto la necesitan cambiar sus enfoques mediante programas de desarrollo, estableciendo alianzas con universidades o agroindustrias, como forma de integración entre producción y mercado, así como a las conexiones empresariales con orientaciones de modernidad dentro del entorno global, y mejoran su posición al momento de actuar como conglomerado (Tapia, 2015, citado en Mujica, 2021, p. 203).

De este modo, las gestiones del agroliderazgo moderno deben dirigirse al bienestar común. Tapia (2015), citada por Mujica (2021), asevera “sin la organización efectiva de relaciones de colaboración, los eslabones de la cadena de valor se debilitan y como resultado los componentes son menos eficientes en sus funciones individuales” (p. 217).

En Bolivia, en el marco del Modelo Sociocomunitario Productivo, cada municipio cuenta con un Instituto de Formación Técnica-Tecnológica. La experiencia formativa en algunos de estos institutos muestra la relevancia de una formación sociocomunitaria mediante la gestión curricular en actividades complementarias.

Sin embargo, en el presente estudio, a pesar de que la mayoría de los jóvenes que reciben formación técnica tecnológica reconoce que el trabajo en equipo es más agroproductivo que el trabajo individual, su conducta no refleja la importancia que tiene el equipo como motor del trabajo conjunto. Si bien en promedio existe cierta tendencia a colaborar con los compañeros, un número reducido muestra real acompañamiento al otro en situaciones difíciles. En síntesis, varios de los jóvenes reconocen su limitación en el manejo de herramientas de asertividad, escucha activa e indagación. Ello refleja la necesidad de considerar formación complementaria en estos jóvenes, tomando en cuenta los desafíos que conlleva la actividad agroproductiva en

el país desde el establecimiento de relaciones estratégicas durante el ejercicio de gestiones productivas y en el entendido de que la sinergia constituye una cualidad importante de liderazgo.

Justamente, la capacidad para planificar y organizar actividades productivas, así como para aplicar los conocimientos adquiridos en el instituto con fines de gestión productiva en el contexto, son cualidades ausentes en el grupo de estudiantes encuestados, pues uno de cada diez considera frecuente esta forma de actuar. En este punto, queda establecida la necesidad de una formación integral tanto técnica, como humana y social. Se hace latente la importancia de fortalecer tanto habilidades para el liderazgo social desde el ejercicio de valores humanos para vivir en comunidad, como el conocimiento técnico del liderazgo orientado a la gestión de la actividad productiva, propiamente dicha. En este sentido, Sastre (2014) refiere la importancia de combinar el liderazgo social, marcado generalmente en comunidades o poblaciones rurales, con otro de carácter empresarial si las comunidades quieren liderar procesos de desarrollo locales y endógenos. Para ello es fundamental el desarrollo de capacidades, no solo técnicas sino de relación con un contexto cambiante y global, en el que hay que tener en cuenta los cambios de los mercados y las comunicaciones.

Así, la promoción del liderazgo en el sector agroproductivo, desde el campo educativo e institucional en poblaciones de jóvenes indígenas, requiere un proceso continuo de motivación, promoción y desarrollo de habilidades y destrezas con orientación hacia una formación integral. En correspondencia con este análisis, Coronado, Domínguez, Olivares y Retes, 2014, afirman que:

En la currícula del ingeniero agrónomo no solo se debe enseñar las formas transaccionales del liderazgo, como el recibir un pago por lo que se hace o estar monitoreando las actividades del subordinado. También debe enseñarse la parte humana, donde sea posible hacer que los agrónomos inspiren, motiven, estimulen intelectualmente y vean a las personas como individuos. (p. 1021)

En síntesis, los resultados obtenidos del estudio de campo y la discusión generada a raíz de ellos refuerzan la necesidad de la implementación de un programa formativo complementario en liderazgo para jóvenes indígenas beneficiarios de la educación técnica tecnológica en el Instituto Técnico Superior Kateri Thekawita, de tal forma que se generen experiencias de aprendizajes integrales y nuevos relacionamientos docente-estudiante-comunidad y se compartan conocimientos al interior de procesos aplicativos con metodologías activas de aprendizaje significativo con compromiso social e histórico.

En este sentido, el programa propuesto busca como resultado el ejercicio juvenil de un liderazgo agro productivo que dinamice a la comunidad y movilice el proceso de producción y organización social. Para ello se propone fortalecer conocimientos, habilidades y valores de manera integral abordando contenidos que parten de aproximaciones conceptuales sobre el liderazgo y los principios que lo sustentan para extender la mirada de los participantes hacia el sentido del liderazgo para una comunidad de tierras fértiles, aptas para la agricultura y ganadería como lo es el Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro-Sécure del departamento de Beni. Por tanto, el programa tiene como eje la formación en emprendimientos productivos liderados por jóvenes de comunidades cercanas al Instituto, principales beneficiarias del programa.

Por otro lado, una de las condiciones primordiales para la producción agrícola, junto con el dominio del conocimiento práctico impartido, es la capacidad de influir en los demás mediante una comunicación persuasiva y empática y de impulsar el trabajo conjunto para el logro de objetivos comunes. Este factor comunicacional y motivacional, asociado al liderazgo agroproductivo, es considerado determinante para el desarrollo y se aborda ampliamente en el programa propuesto asignando al desarrollo de estos contenidos mayor número de horas académicas que los módulos restantes.

Por tanto, en congruencia con otras experiencias formativas como la generada por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA, 2011) que desarrolla módulos para la formación de agrolíderes, orientados al trabajo en equipo, la comunicación y escucha activa, los valores, la confianza y el compromiso, así como a la planificación de una organización, el programa propuesto producto de esta investigación aborda también estos componentes. Sin embargo, considera a su vez, el aprendizaje de capacidades que permitan a los participantes concebir el desarrollo agroproductivo desde la responsabilidad de la comunidad para comprender luego el liderazgo como parte integrante de esta comunidad y como inherente a su dinámica con la particularidad de los atributos del líder, tanto en el ámbito de la comunicación, como del acompañamiento a otros y de la práctica de valores y principios que subyacen a su labor.

Este abordaje de contenidos formativos responde a la importancia que adquiere el factor cultural en el programa propuesto. En efecto, se evidencia, cada vez con mayor fuerza, el fenómeno migratorio de jóvenes indígenas hacia las ciudades. Ello pone de relieve la importancia de recuperar el sentido de la comunidad rural como eje



troncal para el desarrollo agropecuario en el país. Este fenómeno es descrito seguidamente de manera acerada por Rotth (2015):

El fenómeno de la migración se produce, como en muchos países latinoamericanos, por razones de desempleo, pobreza, exclusión etc., también por la ausencia de una política estatal o de estrategias gubernamentales que promuevan el desarrollo económico del sector rural, pero en el caso boliviano, la migración indígena se produce además por la pérdida de tierras para el cultivo en origen, por una mala producción o a causa de un año agrícola improductivo. Estas circunstancias determinan la imposibilidad de permanecer en el lugar de origen por falta de recursos para mantener la familia. No obstante, además de estas razones económicas, Albó, Greaves y Sandoval (1981) señalan otros determinantes de naturaleza subjetiva que son también importantes y merecen similar atención: la búsqueda de acceso a una mejor educación, el “progreso” personal y/o familiar (existe cierta percepción compartida de que la ruralidad no ofrece oportunidades para el crecimiento), el logro de mayor estatus y la búsqueda de estabilidad familiar. Estos argumentos suelen ser muy fuertes sobre todo en las familias con hijos pequeños y particularmente entre los varones jóvenes. En este juicio pesa indiscutiblemente tanto el atractivo de la vida en la ciudad como la creciente necesidad de formación personal y la adquisición de nuevos conocimientos y competencias. La valoración que hace el campesino del contexto que habita, refleja una ideología que destaca lo urbano sobre lo rural, producto de la asociación de lo rural con pobreza, postergación, marginalidad, falta de oportunidades, falta de acceso a la educación, etc., condiciones que, a su juicio, lo urbano puede resolver, junto con el estigma social implícito en el ser habitante del campo. (p. 4)

Ante esta realidad, es menester que, desde espacios educativos formales, se brinde a los jóvenes indígenas situaciones de aprendizaje que generen procesos de reflexión sobre su sentido de pertenencia a una comunidad rural y de la trascendencia de esta comunidad en el marco de un plan de desarrollo local.

#### **4. Conclusiones**

Los jóvenes indígenas que formaron parte de este estudio se encuentran inmersos en una dinámica formativa de educación superior técnica-tecnológica que prioriza la asimilación de conocimientos para el desempeño técnico en el rubro en cuestión, dejando en segunda instancia la formación actitudinal y en valores. A ello se suma que gran parte no expresa regularmente atributos de liderazgo, condición relevante para generar actividad agroproductiva en la región. Esto

lleva a concluir que este grupo se encuentra en situación de vulnerabilidad y de necesidad de atención educativa en coherencia con la importancia que asume el sector agroproductivo en el país.

La identificación de mayores requerimientos en la línea de gestión productiva y en habilidades sociales para entablar actividades en conjunto, permite deducir que la experiencia de vida de estos jóvenes en sus comunidades claramente no contempla formación previa en temas sobre formas de organización productiva, siendo su actividad agrícola reproductora de esquemas tradicionales y generacionales. A su vez, la empatía, la comunicación y el sentido de productividad en equipo ha sido escasamente practicado.

Sin embargo, pese a que estos atributos de liderazgo están escasamente instaurados en los jóvenes indígenas, en ellos destaca el deseo de aprender y de mejorar sus propias prácticas. Ello se sustenta en una fuerte motivación de superación personal. Será importante, entonces, vincular estas metas de corte personal – académicas y laborales- con otras de desarrollo comunal, de modo que su apertura a la innovación tenga como propósito último el fortalecimiento del agro.

El programa propuesto apunta, justamente, al fortalecimiento de capacidades para el liderazgo en el entendido de que una capacidad está relacionada con la adquisición de potencialidades para la acción. El alcance del programa se proyecta hacia la formación de competencias en tanto los requerimientos de vinculación agroproductiva con la comunidad se concreten con situaciones de desempeño que articulen actividades formativas con transformaciones y proyectos específicos desde la comunidad.

Es primordial, por tanto, para el desarrollo de la propuesta, las vinculaciones que puedan consolidarse entre el Instituto y organizaciones comunales de modo que sea posible la formación de los jóvenes en competencias de liderazgo. El desempeño está relacionado no sólo con la adquisición de capacidades sino también con la activación de la motivación en situaciones específicas de aprendizaje y con la disponibilidad de un contexto favorable para la práctica. En este sentido, el programa propuesto brinda una plataforma para la formación de aptitudes o atributos, mismos que al ponerse en práctica, podrán consolidarse como competencias, repercutiendo ello en el desarrollo de actividades agroproductivas de la región.

Finalmente, vale la pena destacar que en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, específicamente en lo que corresponde al Subsistema de Educación Superior Técnica-Tecnológica, el concepto de liderazgo asume relevancia dada la evidente relación que guarda con la acción desde y para la comunidad. A



ello se suman diversos estudios sobre el liderazgo del joven indígena que ponen de manifiesto su papel en el posicionamiento del sector agrícola y agropecuario, así como en la generación de relaciones estratégicas con diversas organizaciones agroproductivas bajo horizontes de bien común como impulsor de desarrollo.

En síntesis, la investigación abre puertas a otros estudios para profundizar en la línea de la formación del liderazgo en el joven indígena considerando sus condiciones y proyecciones por un lado como habitante con responsabilidad social de pertenencia a un territorio inmensamente fecundo, así como integrante de una comunidad global con saltos cualitativos hacia la innovación, ambos escenarios muestran la urgente demanda de jóvenes indígenas con capacidad de liderazgo comunitario para la productividad. En palabras de Chiriboga (2010) "...los líderes (en el sector agropecuario) deben actuar teniendo en cuenta una visión global, que les permita lograr un equilibrio entre las dimensiones económica, social y ambiental de la agricultura. Además, sus acciones siempre deben guardar congruencia con su discurso, ya que liderar con el ejemplo es la característica que más se admira en un agrolíder" (p. 5)

## 5. Referencias bibliográficas

- Barreta, R. (2010). Liderazgo y visionario de la organización. Madrid. España: Paradigmas.
- Chiavenato, I. (2010:). Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito. México: McGraw- Hill.
- Chiriboga, H., & Caliva, J. (2010). *Formando Agrolíderes: metodología para el fortalecimiento del liderazgo en el sector agropecuario*. IICA. <https://agriperfiles.agri-d.net/display/n33742>
- Hernández, A. (2010). Competencias actuales de liderazgo. Recuperado el octubre, de 2018, de <http://www.tdd-online.com/noticia/754/liderazgo-y-motivaci%C3%93N/competencias-actuales- liderazgo.html>
- Kast, F. (2012). Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias. México.: McGraw-Hill.
- Lacki, P. (2012). Lo que piden los agricultores y lo que pueden los gobiernos ¿Mendigar dependencia o proporcionar emancipación? *La Calera*, 12(18), 67-69.
- Lema Tamay, M. I. (2017). *El liderazgo transformacional como variable de influencia en el desempeño de organizaciones de Economía Popular y Solidaria: estudio de caso: red de productores agroecológica del Austro-provincia del Azuay-Ecuador, 2015-2016* (Master's thesis, PUCE). <http://201.159.222.35/handle/22000/14654>

- Loor, E. G. C., Romero, X. A. V., & Vélez, D. A. F. (2018). El liderazgo en la economía rural y el líder agrícola. Revisión teórica. *Dominio de las Ciencias*, 4(1), 511-522. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313256>
- Martínez Navarro, M. L., Laborín Álvarez, J. F., & Salazar Solano, V. (2020). Validación de la escala de liderazgo en Pymes para la industria alimentaria. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 8(22). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-80642020000100305](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-80642020000100305)
- Mujica, M. (2021). Desarrollo del liderazgo en las organizaciones agrícolas emergentes dentro la modernidad venezolana. *Gerentia*, (3). <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/Gerentia/article/view/533/774>
- Pérez Ruiz, M. L. (2011). Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Alteridades*, 21(42), 65-75. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-70172011000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172011000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Quintana, J. Á. C., Canizales, K. G. D., Leal, A. O., & López, R. R. (2014). Estilos de liderazgo de los agrónomos y su percepción de desempeño: caso Universidad de Sonora, México. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 35, 1012-1022. <https://www.redalyc.org/pdf/141/14131676010.pdf>
- Roth, E. (2015). Migración y vulnerabilidad en Bolivia. <http://repositorio.ucb.edu.bo/xmlui/bitstream/handle/20.500.12771/126/MIGRACIONYVULNERABILIDADENBOLIVIA.pdf?sequence=1>
- Rosero, F. (20, de julio, de 2012,). Líderes sociales en el siglo XXI. Recuperado el 12, de septiembre. de 2018, de [https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1460&context=abya\\_yala](https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1460&context=abya_yala)
- Sampedro, J. L., Vera-Cruz, A., & Rocío, C. (2011). Aprendizaje y emprendedurismo en el sector agropecuario: creación de capacidades empresariales en jóvenes agricultores. pp- 7-9. <https://repositorio.altecasociacion.org/handle/20.500.13048/496>
- Sastre Merino, S. (2014). *Desarrollo de capacidades para el liderazgo en proyectos de desarrollo rural. Aplicación a comunidades Aymaras* (Doctoral dissertation, Agronomos). <https://oa.upm.es/28995/>

---

**Fundamentos de la Justicia  
Indígena Originaria Campesina  
para la formación del  
estudiante en Derecho**

José Alfredo Montecinos Revollo

*“Sed prudentes al juzgar.”*

*Don Bosco*



# Fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina para la formación del estudiante en Derecho<sup>1</sup>

## Fundamentals of Indigenous Rural Justice for student training in Law

Montecinos Revollo, José Alfredo<sup>2</sup>  
Universidad Salesiana de Bolivia

---

### RESUMEN

---

El presente estudio permite conocer el nivel de manejo de los fundamentos de la jurisdicción indígena por parte de diversos actores educativos, políticos y sociales vinculados con la temática de la Justicia Indígena Originaria Campesina (JIOC). Realidad que se aborda en relación a la formación del estudiante en Derecho y desde los procesos interculturales. El enfoque adoptado es cualitativo con técnicas como la entrevista en profundidad y la revisión documental. Entre los resultados principales se establece que las autoridades y docentes universitarios, la ex viceministra de JIOC y dirigentes de Organizaciones Sociales coinciden en la necesidad de un abordaje curricular sobre la JIOC en el proceso formativo del estudiante en Derecho, pues este fortalecería los procesos interculturales en el actual contexto boliviano y permitirá sintonizar con la normativa actual nacional e internacional respecto a este campo, coadyuvando a la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia. En este entender, el estudio muestra la importancia de la apertura de un espacio para la Jurisdicción IOC, pues no es factible seguir pensando y enseñando Derecho, solo desde la Jurisdicción Ordinaria, (desde una mirada monocultural), sino más bien desde una mirada del pluralismo jurídico (Art. 1 de la CPE), donde las historias y las experiencias de los Pueblos Indígenas Originarios Campesinos (Pueblos IOC) también son de construcción de Derecho, y tal vez no solo punitivo y sancionador, sino sobre todo restitutivo a través de la conciliación, aspecto que hoy ya se considera en muchos espacios del Poder Judicial.

---

1 Artículo recibido el 30 de noviembre, 2022. Artículo aceptado el 20 de diciembre, 2022.

2 Docente de la Universidad Salesiana de Bolivia, con sede en la ciudad de La Paz, Bolivia. Experiencia docente y de investigación en instituciones de formación superior y en ámbitos de formación humano-cristiana, realidad socio-económica y cultural, democracia y derechos humanos, desarrollo humano integral, incidencia política y ética de la alteridad. Coordinación de trabajo pastoral y en prevención de la violencia. Sociólogo en organizaciones de promoción del campesinado. Estudios de Maestría en Educación Superior. Especialista en Desarrollo Humano Integral. Diplomado en Aprendizaje Cooperativo y Tecnología Educativa Universitaria en Estilo Salesiano, Metodología de Investigación Social y Educación Superior. Licenciatura en Sociología con estudios en Filosofía y Teología.

Email: alfredomr101@gmail.com • Orcid: 0009-0002-8557-9463

## Palabras clave

Justicia, Justicia Indígena Originaria Campesina, Justicia Ordinaria, Formación, Derecho e Interculturalidad.

## Abstract

The present study allows us to know the level of management of the foundations of indigenous jurisdiction by various educational, political and social actors linked to the theme of Rural Indigenous Justice (JIOC *acronym in spanish*). This theme is addressed in relation to the student's training in Law and from intercultural processes. The approach adopted is qualitative with techniques such as in-depth interviews and document review. Among the main results, it is established that the authorities and university professors, the former vice minister of JIOC and leaders of Social Organizations agree on the need for a curricular approach on Indigenous Peasant Justice (IOC) in the training process of the student in Law since this would strengthen intercultural processes in the current Bolivian context and will allow tuning in with current national and international regulations regarding this field, contributing to the construction of the Plurinational State of Bolivia. In this understanding, the study shows the importance of opening a space for the IOC Jurisdiction, since it is not feasible to continue thinking and teaching Law, only from the Ordinary Jurisdiction, (from a monocultural perspective), but rather from a perspective of the legal pluralism (Art. 1 of the CPE), where the stories and experiences of the IOC people are also of construction of Law, and perhaps not only punitive and sanctioning, but above all restorative through conciliation, an aspect that today, is already considered in many spaces of the Judiciary.

## Keywords

Justice, Rural Indigenous Indigenous Justice, Ordinary Justice, Training, Law and Interculturality.

## 1. Introducción

En Bolivia, antes Real Audiencia de Charcas o comúnmente denominado Alto Perú, han coexistido diversas culturas en tierras altas y bajas (Albo, 2008), desde sus propias cosmovisiones, imaginarios y formas de organización social, económica, política y 'jurídica'. La época colonial marcará un importante punto de inflexión, muy crítico para la vida de los Pueblos IOC, quienes tendrán que adecuarse a las nuevas formas de organización en general y de administración de la justicia en particular, quedando gran parte de sus tradiciones,

usos, costumbres y formas de resolución de conflictos, ocultos o en statu quo. Procesos que durante la república y sobre todo durante el s. XX, significarán la consolidación del actual sistema jurídico boliviano, con incipientes expresiones o formas jurídico-normativas de diversos grupos étnicos culturales<sup>3</sup>.

Durante gran parte de la época republicana los Pueblos IOC, vinieron demandando en muchas oportunidades el reconocimiento de sus derechos, conocimientos, saberes y formas de organización, así como su capacidad de resolución de conflictos. No obstante, el Estado terminó imponiéndose ante los diferentes clamores de inclusión de otras formas de resolución de conflictos (De Sousa y Exeni, 2012), consolidándose de esa manera, sobre todo en la segunda mitad del s. XX, el sistema jurídico ordinario, desde los diversos procesos jurídicos, pasando también por la formación académica de los futuros operadores de “*justicia*” (Villarroel, 2003).

Si bien no puede desconocerse los grandes aportes de la justicia ordinaria o el derecho positivo en la regulación del comportamiento ciudadano, tampoco es menos cierto el desgaste que ha venido sufriendo en los últimos años, su descrédito ante los grandes escándalos de corrupción, manipulación de la “*justicia*”<sup>4</sup> y la poca consideración de la JIOC, cuya importancia no pasa solo por la inclusión socio política de grandes sectores poblacionales en Bolivia, sino también y principalmente por el reconocimiento de los pueblos indígenas como tales, con sus propias formas de organización, regulación y resolución de conflictos.

En ese marco, la formación del estudiante en Derecho desde los procesos interculturales, más concretamente en la JIOC, es una gran oportunidad para la construcción de una nueva enseñanza y práctica del Derecho (Chivi, 2010), donde las ‘normas’, se adecúen a la realidad sociopolítica, económica, multicultural, plurilingüe y multiétnica vigente en el país y las decisiones al interior de cada jurisdicción sean fruto de una actuación autónoma y en coordinación de las mismas. En ese entendido, la formación superior universitaria, frente a la ciencia occidental moderna y las emociones, la intimidad y los conocimientos ancestrales de los Pueblos IOC, debe formar parte de: “(...) un pensamiento integrativo en el que la cien-

---

3 Muchas de estas expresiones, fueron denominadas como ‘*Justicia Comunitaria*’, y en no pocas oportunidades fue señalada despectivamente como sinónimo de linchamiento o asesinato. Interpretación distorsionada desde la Ley 073.

4 Cf. Boletín informativo de ANF, de junio 2020, donde claramente se deja establecido los grandes escándalos de justicia, los últimos años del s. XX y los años que vivimos en este s. XXI.

cia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos (...)” (Saavedra et al., 2007, p. 306).

Esta situación se ha venido considerando en los últimos años no solo desde instancias gubernamentales nacionales sino desde organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas a raíz del reconocimiento de los derechos de los Pueblos IOC y la promoción del diálogo intercultural y la convivencia pacífica y armónica entre la Justicia Ordinaria y la Justicia Indígena Originario Campesina (JIOC). En este contexto se llevó a cabo la “Cumbre Nacional de Justicia Plural”<sup>5</sup>, donde se analizó la justicia ordinaria pero también aquella practicada muchas veces de forma clandestina por los Pueblos IOC del país<sup>6</sup>; las conclusiones vinieron a fortalecer la Ley N° 073 de Deslinde Jurisdiccional, donde se deja claramente establecido que la JIOC tiene el mismo rango que la Jurisdicción Ordinaria y otras Jurisdicciones (Artículo 3), aspecto que debe ser considerado en la formación superior universitaria.

Por otro lado, la CPE (2009) en su artículo 2 establece que:

Dada la existencia pre colonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley.

Todo este marco, hoy está planteando desafíos y tareas pendientes en la formación del estudiante de Derecho, para considerar la justicia ordinaria a la par de las diferentes prácticas consuetudinarias, hoy desde la Ley 073, tienen directa relación con la JIOC. Ello conlleva que los futuros operadores de justicia debieran también reflexionar y analizar su formación jurídica a partir del contexto y sus procesos (Saavedra et al. 2007).

Aquí radica la importancia del presente estudio, llevado adelante el 2022, sobre todo en una Universidad privada de la ciudad de La Paz, la misma queda ubicada en una zona periférica de la ciudad de La Paz, por esa ubicación, se constituye en un nexo de formación académica entre la urbe paceña y la ciudad de El Alto, poblaciones con matices distintas, no solo en los ámbitos socio económicos,

---

5 En Chuquisaca, Sucre capital del Estado Plurinacional de Bolivia, del 11 y 12 de junio de 2016.

6 Cf. Las conclusiones finales de la mesa de trabajo 2: Acceso a la Justicia Plural. (Ministerio de Comunicación, junio 2016)



sino sobre todo en los ámbitos socio culturales y jurídicos, aspectos propicios para el análisis de los fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina para la contribución en la formación intercultural de los estudiantes de Derecho.

La presente investigación se constituye en un gran aporte para la formación integral y holística de los futuros profesionales de la administración de justicia, considerando el nuevo marco normativo y el contexto actual. En general, muchos planes de estudio, pese a contar con algunos ajustes en sus diseños curriculares, aún no contemplan espacios académicos ‘serios’ para el análisis y la reflexión de la JIOC. El estudio realizado contribuye a enmarcar los Planes de Estudios de las Carreras de Derecho al nuevo modelo educativo social comunitario que señala la Ley 070, ajustado al pluralismo jurídico y la Ley N° 073, en concordancia con lo señalado en la CPE, tomando en cuenta el proceso Plurinacional e intercultural que, desde el año 1990, vienen impulsando muchos Pueblos IOC. Estas realidades permiten hoy abrir el debate para la reflexión en torno a los fundamentos de la JIOC en la formación intercultural de los estudiantes del Derecho.

## **2. Materiales y métodos**

### **2.1. Enfoque, tipo y diseño de estudio**

El estudio se articula bajo el enfoque cualitativo, porque responde a un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural para la recolección de datos. Se desarrolla, bajo el paradigma naturalista o interpretativo que a su vez conlleva la aplicación de métodos y técnicas cualitativas de investigación. El diseño es fenomenológico-empírico y se enfoca en la interpretación del investigador, centrándose más en describir las experiencias de los participantes.

Se aplican los métodos teóricos analítico, sintético e inductivo, para la identificación y el desarrollo de las categorías, con sus respectivas subcategorías, sentidos y descripciones.

### **2.2. Categorías de estudio**

Las categorías de estudio son: los fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina, la formación del estudiante en Derecho y los procesos interculturales.

- Fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina. La Justicia Indígena Originaria Campesina, se refiere a una institución de Derecho Consuetudinario que permite sancionar las conductas reprobadas de los individuos, pero sin la

intervención del Estado, sin jueces y sin burocracia, sino directamente dentro la comunidad de individuos en la que las autoridades naturales de la comunidad hacen de equilibrantes entre las dos partes enfrentadas. A su vez, los principios que dirigen o deben guiar este tipo de justicia son: el de reconciliación armonía y paz comunitaria, equidad, informalidad, consensualidad y autonomía orgánica o inexistencia de dependencia externa.

- Formación del estudiante en Derecho. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario, de acuerdo a la Ley No 070. (Art. 53), articulan la ciencia y tecnología con los saberes locales e indígenas, promoviendo la convivencia democrática, intracultural e intercultural; por tanto, los procesos de formación de los profesionales en Derecho requieren incorporar conocimientos teóricos y prácticos en los cuatro ámbitos jurisdiccionales vigentes: Justicia Ordinaria, agroambiental, especializada e indígena originaria campesina.
- Procesos interculturales. Son procesos que promueven y favorecen dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro de los diferentes entornos, que implica la introducción de aspectos como la convivencia, la valoración y validación del otro, y la interacción a través del mutuo reconocimiento. Por lo que son procesos que contribuyen a desarrollar **competencias y actitudes** para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa.

**Tabla 1**  
Categorías de estudio

Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina	- Fundamentos teóricos - Fundamentos prácticos	- Guía de entrevista a autoridades de la Universidad - Guía de entrevista a dirigentes de Organizaciones Sociales - Fichas de revisión documental
Formación del estudiante en Derecho	- Ciclo de formación básica - Ciclo de formación especializada	- Guía de entrevista a docentes universitarios - Guía de entrevista a autoridades de la Universidad - Fichas de revisión documental
Procesos interculturales	- Dinámicas inclusivas - Pluriculturalidad - Interculturalidad	- Guía de entrevista a la ex viceministra de Justicia Indígena Originaria Campesina - Guía de entrevista a docentes - Guía de entrevista a dirigentes de Organizaciones Sociales - Fichas de revisión documental

### 2.3. Participantes, técnicas e instrumentos

Los participantes de la investigación son 17 personas adultas de diferentes sexos, con diferentes experiencias académicas y/o formación en Ciencias Jurídicas, Derechos Humanos y Derechos de los Pueblos IOC, con un rango de edad de 30 a 60 años y habitantes del departamento de La Paz.

En ese marco, en un primer momento, se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes actores involucrados en la temática, como son: algunas autoridades y docentes universitarios, a la ex viceministra de JIOC y dirigentes de organizaciones sociales vinculados con el tema de investigación. Para el desarrollo de esta técnica, se emplearon cuatro guías de entrevistas, cada una dirigida a cada uno de los siguientes actores participantes:

- Autoridades de una universidad privada de la ciudad de La Paz (2 personas), seleccionada por su orientación en la formación superior de poblaciones con mayor vulnerabilidad social y ubicada en una zona periférica de la urbe paceña.
- Docentes de la universidad seleccionada (10 personas), en actual ejercicio profesional del Derecho.
- Ex viceministra de JIOC (1 persona), máxima autoridad de esta jurisdicción y conocedora de la situación actual de la JIOC junto a sus portadores como son los Pueblos IOC.
- Dirigentes de las Organizaciones Sociales (4 personas), con amplia experiencia con los Pueblos IOC.

La muestra estuvo constituida por un total de 17 participantes, seleccionados según los siguientes criterios, en coherencia con el enfoque cualitativo del estudio:

- Trayectoria de las autoridades de la Universidad, tanto a nivel personal, como profesional, considerando sus amplias experiencias en la gestión de los procesos en enseñanza aprendizaje en el Derecho, sumado a una mirada crítica respecto a la formación en la pluralidad que debieran de gestionar las Carreras de Derecho en un contexto como en el que actualmente nos encontramos.
- Formación y experiencia de los docentes en actual ejercicio profesional, fueron sobre todo considerados, de acuerdo al área y/o especialización con la que cuentan, además de sus trayectorias profesionales, siendo ello significativo para conocer sus valoraciones respecto a la consideración de la JIOC en la formación de los educados del Derecho.
- Conocimiento y experiencias de la ex viceministra de JIOC, quien, como máxima autoridad de gestionar la jurisdicción,

tiene las competencias cognitivas y prácticas de la JIOC en muchos de los espacios nacionales, los avances y los desafíos que aún hace falta lograr para la formación en la pluralidad.

- Trayectoria y el cargo, que actualmente ostentan los dirigentes de las Organizaciones Sociales, quienes desde sus amplias experiencias y conocimientos cotidianos de la situación de las Organizaciones y la JIOC, han realizado importantes aportes, sobre las percepciones de la formación en la pluralidad, concretándose ello en la JIOC.

En un segundo momento y con base en la información recolectada en las entrevistas, se realizó el análisis de fuentes documentales relacionadas con los fundamentos de la JIOC para la formación del estudiante en Derecho desde los procesos interculturales; entre las fuentes consultadas están las siguientes: normativa nacional e internacional actual y en vigencia, conclusiones finales de la cumbre nacional de justicia plural, documentos sobre los fundamentos de la JIOC y la formación de los educandos en Derecho desde los procesos interculturales y otros que brindaron valiosos elementos para el análisis y la reflexión de la temática.

**Tabla 2**  
 Información recolectada de los participantes  
 por categorías de estudio

CATEGORÍAS		PARTICIPANTES			
		Autoridades de la Universidad	Docentes universitarios	Exviceministra de Justicia Indígena Originaria Campesina	Dirigentes de Organizaciones Sociales
Fundamentos de la JIOC	Fundamentos teóricos	Amplios y valiosas percepciones y conocimientos respecto al sustento teórico sobre la JIOC	Fundamentos teóricos, basado fundamentalmente en una amplia revisión normativa y bibliográfica	Perspectivas de los fundamentos teóricos basado principalmente en los contextos nacionales e internacionales de los derechos de Pueblos IOC	Experiencias y conocimientos sobre jurisprudencia, normas e investigaciones sobre la JIOC y sus procedimientos
	Fundamentos prácticos	Conocimiento de aplicaciones prácticas de la JIOC en algunos contextos y situaciones concretas	Experiencias diversas de los Pueblos IOC, hoy reconocidos en sus procedimientos e instituciones	Percepciones de una vasta experiencia de los Pueblos IOC y sus formas e instituciones que regulan sus relaciones y comportamientos	Experiencias de las organizaciones como parte de todo el proceso que sigue la JIOC, como reguladora de sus acciones y procedimientos de las Organizaciones Sociales
Formación del estudiante en Derecho		Percepciones sobre la formación plural con la que deben contar los educandos de Derecho en contextos como en lo que nos encontramos actualmente	Sugerencias en y para la formación de los educandos en Derecho en la pluralidad e interculturalidad de los futuros profesionales del Derecho	Sugerencias para que, desde la formación académica universitaria, se acompañe todo este proceso desde la reflexión y el análisis de la JIOC, junto a los derechos de los Pueblos IOC	Percepciones sobre la formación universitaria, a través de la apertura de espacios académicos para la reflexión y el análisis de la JIOC como parte de la formación integral de los futuros operadores de Justicia
Procesos interculturales		Proyección de los procesos interculturales, que no se puede prescindir en la formación académica universitaria	Percepciones sobre los procesos interculturales en la enseñanza del Derecho ya no de espaldas a la realidad de otras jurisdicciones	Sugerencias frente a las realidades multiculturales y diversas, como parte de los procesos de cambio de paradigma epistemológico hacia una mayor inclusión	Sugerencia para la búsqueda y construcción de una democracia intercultural, en el marco plurinacional que, desde hace algunos años atrás, viene impulsando el Estado boliviano

### **3. Resultados**

Inicialmente se muestra la síntesis de las entrevistas realizadas a: autoridades universitarias y docentes universitarios de Derecho, ex viceministra de JIOC y dirigentes de las Organizaciones Sociales. Seguidamente, se muestra el análisis documental/bibliográfico en torno a las diferentes categorías identificadas y para evidenciar los fundamentos de la JIOC en la formación del estudiante en Derecho desde los procesos interculturales.

#### **3.1. Síntesis de información recopilada en entrevistas**

Los resultados de las entrevistas realizadas se resumen de manera comparativa en la tabla 3.

Las entrevistas son presentadas en tablas comparativas, mismas que presentan información relevante sobre la opinión de los entrevistados respecto a lo siguiente:

- Fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina, considerando fundamentos teóricos y fundamentos prácticos.
- Formación del estudiante en Derecho
- Procesos interculturales

En cada caso, la información es presentada de manera sintética, desglosando las principales percepciones según los respectivos participantes entrevistados:

- Autoridades de la universidad
- Docentes universitarios
- Ex viceministra de Justicia Indígena Originaria Campesina
- Dirigentes de Organizaciones Sociales

La descripción de las tablas se realiza en una línea analítica-sintética y acompaña el detalle de cada tabla.

**Tabla 3**  
**Información sobre los fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina**

		PARTICIPANTES			
		Autoridades de la universidad	Docentes universitarios	Exviceministra de Justicia Indígena Originaria Campesina	Dirigentes de Organizaciones Sociales
Fundamentos de la JIOC	Fundamentos teóricos	Desde la fundación de Bolivia, la Justicia Ordinaria, fue la única reguladora de justicia. A partir de Convenios internacionales y la aprobación de la Constitución Política del Estado en 2009, se reconocen distintas jurisdicciones (Ordinaria, agroambiental, especializada e indígena originaria campesina) todas ellas, en igualdad de condiciones y con capacidad de administrar justicia.	En Bolivia existen varios grupos culturales y pueblos indígenas originarios campesinos, cada uno con formas de convivencia y resolución de conflictos diferentes, siendo lo más expresivo la JIOC, hoy constitucionalizado y expresado en la Ley 073, además de la Ley 070 y otras normas que respaldan dicha institución.	Todo el proceso social, histórico y cultural; la lucha incansable de los Pueblos IOC y la práctica misma, son el fundamento esencial de la JIOC, además lo señala la CPE y las normas como la Ley de deslinde jurisdiccional que está regula este tipo de justicia y otras normas como la Ley de Reforma Educativa.	La JIOC está unida y forma parte importante de la vida cotidiana del movimiento indígena originario campesino. Forma parte fundamental de la cultura de los Pueblos IOC, por lo que no puede estar alejada de la realidad, no puede estar al margen de lo que son las organizaciones, mucho más si se considera el Convenio 169 de la OIT y la CPE que establecen los derechos de los Pueblos IOC.
	Fundamentos prácticos	Se identifica el tema socio cultural histórico de los Pueblos IOC, quienes por años vienen practicando sus usos, costumbres, tradiciones, expresado en la JIOC, como parte de sus formas de convivencia y resolución de conflictos.	Los Pueblos IOC, aplican su JIOC en sus diferentes interacciones y formas distintas de convivencia, circunscritas a su espacio territorial con lo que ello involucra para sus competencias, interacciones antes reguladas de forma histórica y empírica, hoy normadas según la Ley 073, que regula sus procedimientos frente a la JO y otras jurisdicciones.	Se sustentan en el conocimiento y la sabiduría de los Pueblos IOC para el manejo de la JIOC y sus procedimientos; pese a ello, no existe aún conocimiento ordenado, sistematizado e investigaciones académicas sobre el mismo, menos estrategias y conocimientos para hacer más efectiva la JIOC de los pueblos frente a diferentes acontecimientos y situaciones cotidianas, por lo que la JIOC, se queda en generalidades y discursos políticos.	Las Organizaciones Sociales, reconocen la práctica de la JIOC, de acuerdo a sus usos y costumbres, en aplicación de sus propios códigos, porque reconocen a la JIOC como parte de lo que son y viven como Organizaciones. Los estatutos y reglamentos expresan ello, los usos y costumbres; mejorando y ajustándose cada vez más a los cambios que viven las sociedades y los Estados.

Los diferentes actores involucrados en la temática ponen de relieve los fundamentos centrales de la JIOC, tanto teóricos como históricos y prácticos, desde el quehacer cotidiano de los Pueblos IOC hasta la búsqueda del manejo de estrategias para regular las relaciones humanas, sociales e interculturales. Respecto a los fundamentos de la JIOC, los actores entrevistados coinciden en lo siguiente:

- La importancia de los Convenios internacionales y las normas nacionales como fundamentos importantes para la JIOC.
- Las luchas y los procesos históricos que han seguido los Pueblos IOC desde antes de la colonia por la defensa de sus derechos.
- La práctica de los Pueblos IOC, respecto a la administración de justicia de acuerdo a sus principios, valores culturales, normas y procedimientos sustentados en su cosmovisión

**Tabla 4**  
Información sobre la formación del estudiante en Derecho

	PARTICIPANTES			
	Autoridades de la universidad	Docentes universitarios	Exviceministra de Justicia Indígena Originaria Campesina	Dirigentes de Organizaciones Sociales
Formación del estudiante en Derecho	<p>La realidad socio cultural y legal actual desafía la formación académica, para no solo circunscribirse y formar, en Justicia Ordinaria, sino también en las otras jurisdicciones, siendo ello un mandato constitucional.</p> <p>Por lo que, en todas las Carreras de Derecho, se debe enseñar y aprender, bajo distintos y precisos diseños curriculares, todas las jurisdicciones. El estudiante en proceso de formación, requiere conocer, saber y manejar, cómo se desarrollan cada una de las jurisdicciones, no solo cerrarse en el aprendizaje de la Justicia Ordinaria.</p>	<p>Es importante que se prevea la enseñanza de la JIOC en las Carreras de Derecho. Antes se hablaba de usos y costumbres, hoy en día, un profesional del Derecho ya no puede emplear esta forma de referirse a la JIOC, porque según la CPE, la jurisdicción IOC goza de igual jerarquía que la justicia ordinaria como la justicia agroambiental pues está Constitucionalizada. La JIOC goza de igual jerarquía, por lo que ya no se refiere solo a usos y costumbres sino a un derecho con igual jerarquía que la Justicia Ordinaria.</p>	<p>Es altamente positivo y significativo que las Carreras de Derecho se abran a la reflexión y a la enseñanza de la JIOC, porque es una institución legal de los pueblos IOC, de esa manera regulan sus problemas, sus conflictos y toda su vida. Las universidades públicas y privadas, debieran apoyar este proceso, porque es un beneficio para toda sociedad y contribuye a la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia.</p>	<p>Si existiera coherencia con las leyes y la CPE, la enseñanza de la JIOC sería una realidad y se estudiaría en las Universidades. Actualmente ya en algunas universidades públicas y privadas se lleva adelante la formación en los Derechos y la realidad de los Pueblos IOC incluso la JIOC, pero más allá de ello, sin duda que es importante reforzar la formación de los futuros profesionales del Derecho desde la JIOC, su historia, sus autoridades y sus procedimientos para una mayor y mejor formación y aprendizaje intercultural.</p>



En general gran parte de la información proporcionada sobre la formación del estudiante en Derecho, gira en torno a la necesidad de una formación en la pluralidad e interculturalidad, como beneficio para el futuro profesional puesto que los contextos internacional y nacional así lo exigen.

En ese entendido, casi todos los actores entrevistados, señalan la necesidad de contar con la JIOC como parte de los Planes de Estudio para la formación de los estudiantes en Derecho, siendo ella parte de las jurisdicciones en nuestro país y un mandato constitucional. Ello permitiría a los estudiantes del Derecho, contar con una mirada de las Ciencias Jurídicas desde los diversos contextos y realidades del país y en vías del fortalecimiento del Estado Plurinacional de Bolivia y, por tanto, otorgaría mayor concreción a los procesos interculturales requeridos para una convivencia democrática.

**Tabla 5**  
Información sobre los procesos interculturales

	PARTICIPANTES			
	Autoridades de la universidad	Docentes universitarios	Exviceministra de Justicia Indígena Originaria Campesina	Dirigentes de Organizaciones Sociales
Procesos interculturales	Para considerar a la JIOC, es importante que las Carreras de Derecho se sitúen en el contexto no solo legal, sino sobre todo social, cultural y educativo, para que, a partir de ello, se planeen algunos objetivos en relación a las competencias. Esto permitiría considerar algunos contenidos para su desarrollo y aprendizaje, bajo los respectivos sistemas metodológicos y diseñar estrategias y estructuras de evaluación y seguimiento al proceso de enseñanza aprendizaje de la JIOC en el marco de los procesos interculturales.	Después de la aprobación del Convenio 169 de la OIT y la nueva CPE, la realidad de los Pueblos IOC ha cambiado y, por tanto, también la realidad del Derecho, (...), lo eurocéntrico no puede seguir siendo el único referente. Latinoamérica, particularmente Bolivia con su nueva CPE representa una aportación al Derecho Constitucional y al Derecho en general enmarcado en los procesos interculturales; las diferentes prácticas de la JIOC que regulan el comportamiento humano lo evidencian.	A partir de las conclusiones finales de la Cumbre Nacional de Justicia Plural, en junio de 2016, el Gobierno ha marcado la línea de trabajo sobre todo de cara a la JIOC, para hacerla más operativa como parte de los procesos interculturales, para el ejercicio de los Pueblos IOC. En todo evento y concentración que se convoca, se socializa y trabaja la JIOC, demandando su cumplimiento; las Universidades también están comprometidas como entes de formación académica.	La JIOC en el marco de los procesos que contribuyen a desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa, permite solucionar problemas en las comunidades; por todo lo que es la JIOC, sobre todo, restitutiva. Si el delito es grave (feminicidio, violación, asesinato), el que los ocasiona es derivado a la Justicia Ordinaria o incluso existe la expulsión de la comunidad. Realidades que apuestan por la convivencia de las diferentes jurisdicciones.

La información recabada respecto a los procesos interculturales es amplia y valiosa, promueve dinámicas inclusivas en los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia al interior y exterior las comunidades de los Pueblos IOC, considerando la convivencia, la valoración y validación del otro y la interacción a través del mutuo reconocimiento a tomarse en cuenta en la formación académica de las Universidades.

Estos son algunos aspectos que revelan las entrevistas realizadas, para comprender los procesos interculturales de los que forman parte los fundamentos de la JIOC en la formación del estudiante en Derecho, aspectos recalcados por los diferentes actores. Corresponde a la institución universitaria considerar esos aportes y percepciones para perfilar una formación académica del y en el Derecho de forma diferente, en sintonía con los procesos interculturales, en vistas a la construcción de una sociedad democrática y pluricultural, justa y equitativa.

## **3.2. Análisis de la información documental**

### **3.2.1. Revisión sobre Justicia Indígena Originaria Campesina**

#### **a. Fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina**

La Justicia Indígena Originaria Campesina<sup>7</sup> es el sistema jurídico de los pueblos indígenas, el cual supone características y procedimientos propios, reconocidos por la Constitución vigente. Hasta hace un poco más de dos décadas, las prácticas jurídicas indígenas se han conocido como “*justicia comunitaria*”, lo que en muchos casos ha opacado o distorsionado las prácticas y conocimientos que supone la Justicia Indígena Originaria, la cual va más allá de los castigos comunitarios, porque cuando aún no existía el Estado, los Pueblos IOC ya implementaban sistemas de convivencia y resolución de conflictos. Lo que se entiende ahora por justicia indígena intenta recopilar aspectos jurídicos y disciplinarios existentes en los

---

7 La Justicia Indígena Originaria Campesina, es una institución de Derecho Consuetudinario que permite sancionar las conductas reprobadas de los individuos, pero sin la intervención del Estado, sin jueces y sin burocracia, sino directamente dentro la comunidad de individuos en la que las autoridades naturales de la comunidad hacen de equilibrantes entre las dos partes enfrentadas. A su vez, los principios que dirigen o deben guiar este tipo de justicia son: el de reconciliación armonía y paz comunitaria, equidad, informalidad, consensualidad y autonomía orgánica o inexistencia de dependencia externa (Cf. Montecinos, 2003, p. 34)

pueblos indígenas, en el marco de los derechos humanos fundamentales (Chivi, 2010).

Este sistema se sustenta en el propósito de que la justicia y sus órganos se adecuen mejor a los intereses y necesidades de la gente, acabando con el “modelo inquisitorial” en las prácticas jurídicas de las universidades, colegios de abogados, juzgados, etc. Descolonizar la justicia se inicia desmontando el saber jurídico y sus profundas contradicciones con la realidad, así como el monismo jurídico<sup>8</sup>. No se trata solo de reemplazar antiguas estructuras ni colocar ponchos o aguayos en el sistema judicial, sino de forjar una genuina política por la “justicia”, en la que concurren miradas plurales hacia las todavía subsistentes prácticas de ‘neocolonialismo’ (Rodríguez Veltzé, 2015), excesiva judicialización y otras que forman parte de una cultura jurídica todavía conservadora.

## **b. Puntos de vista acerca de la Justicia Indígena Originaria Campesina**

Existen distintos puntos de vista acerca de la JIOC que han enriquecido las teorías, sobre este tema que se ha convertido en un elemento y una realidad importante en la nueva práctica pedagógica del Derecho.

A continuación, se exponen distintos puntos de vista acerca de la JIOC:

(...) en nuestros términos justicia indígena originaria campesina (...) tiene la ventaja de remitir no solo a las instituciones y prácticas de resolución de conflictos sino también a los contextos socioculturales que los definen, haciendo referencia fundamentalmente a la especificidad de la organización sociopolítica indígena originaria campesina (...) (Molina citado en Chivi Vargas, 2010, s.p.).

La justicia indígena originaria campesina, es propio de los pueblos indígenas y comunidades campesinas, los que perduran para resolver los conflictos y controversias, además de mantener el buen vivir, asegurando el equilibrio y orden en cada comunidad, podríamos aseverar que forma parte de su identidad (Universidad Mayor de San Andrés, 2007, p.119).

(...) la justicia indígena originario campesina se sustenta en un hecho fundamentalmente sociocultural asociado a la pertenencia a una comunidad, nación o pueblo indígena originario campesino, a

---

8 El monismo jurídico es la corriente jurídica que emerge de la filosofía jurídica eurocéntrica que afirma que la justicia ordinaria es la única justicia válida y aplicable para cualquier espacio y tiempo. No reconoce la existencia de la pluralidad de normas dentro de un mismo espacio geográfico (Capusiri, 2009).

un tipo de conocimiento y de reconocimiento cultural, y por tanto a un contexto sociocultural específico. (De Sousa y Exeni, 2012, p. 127).

Se puede considerar a la justicia indígena originaria campesina como un sistema jurídico propio conformado por conjuntos diversos de normas, procedimientos, prácticas y valores, diferentes autoridades comunales (originarias y sindicales), y las comunidades que conocen y reconocen a esas autoridades y su legitimidad para la aplicación de dichas normas, procedimientos y valores, en la resolución de conflictos y la regulación, en sentido amplio, de la vida de las comunidades (De Sousa y Exeni, 2012, p. 53)

El Anteproyecto de Ley de Deslinde Jurisdiccional en Bolivia (2009) establece que la JIOC “es la potestad o facultad constitucional que tienen las naciones y pueblos indígena originario campesinos y las comunidades interculturales para ejercer las funciones de administración de justicia de conformidad a su derecho propio” (Revista Cuarto Intermedio N° 93 – 94, 2010, p. 123). Al respecto, Valeriano Mendoza Callizaya (2007), experto en la temática, afirma: “La justicia indígena originaria campesina es una forma de administrar justicia aplicando el Derecho Consuetudinario en nuestras comunidades. Es una expresión de mecanismos y de tratamiento de conflictos que desarrollan nuestras comunidades para resolver problemas que surgen entre nosotros” (Universidad Mayor de San Andrés, 2007, p.125). Finalmente, el Art. 191 de la Constitución Política del Estado establece que “la jurisdicción indígena originario campesina se fundamenta en un vínculo particular de las personas que son miembros de la respectiva nación o pueblo indígena originario campesino” (De Sousa y Exeni, 2012, p. 126).

Por toda esta revisión, se puede apreciar que la JIOC es un elemento y una realidad importante para la gestión no sólo del Derecho, sino principalmente de la justicia, donde la educación como un hecho social (Durkheim, 1975), tiene un rol importante, que deberá procurar su desarrollo, sobre todo en espacios de la formación superior universitaria.

Idón Moisés Chivi Vargas especialista y defensor de la JIOC sostenía que: “La igualdad jerárquica, la administración de justicia bajo valores culturales, procedimientos y autoridades propias, constituyen en el fondo la descolonización de la justicia en el continente. Marcan y exigen, a su vez, la nueva enseñanza del Derecho en las casas superiores de estudio-universidades-de Bolivia ya no de espaldas a la realidad sino conviviendo con ella” (2010, p. 13).

### **c. Sustento legal de la Justicia Indígena Originaria Campesina**

Internacionalmente el sustento legal más consiste, es sin duda el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, la Constitución Política del Estado, la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, la Ley de deslinde jurisdiccional y otras bases normativas establecen en el actual contexto la incorporación de la diversidad cultural en todos los ámbitos de la sociedad, por lo que corresponde clarificar estos lineamientos en cuanto al tema de la JIOC en la formación del estudiante en Derecho.

En ese marco, Bolivia además reconoce, valida y ratifica el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, lo que da paso y apertura el reconocimiento multiétnico y pluricultural del país (CPE de 1994), señalando y aceptando constitucionalmente la diversidad étnico-cultural y respeto de los derechos individuales y colectivos de los indígenas, sin duda todo ello, sumado también a las luchas de los Pueblos IOC en todo el mundo (Albo, 2000). Posteriormente el año 2006, luego de un periodo de convulsiones socio políticas, se inicia en Bolivia la primera Asamblea Constituyente con representación diversa, bajo la misión de redactar una nueva CPE. Fruto de este proceso se fortalecen las diversidades culturales, étnicas, sociales, políticas y por tanto del Derecho, hablando del pluralismo jurídico (Retamozo, 2013).

La CPE, aprobado el 26 de febrero de 2009, en sus artículos 1, 190 y 192, reconoce la Jurisdicción indígena originario campesino (Jurisdicción/Justicia IOC) como práctica de los Pueblos IOC, para la gestión y regulación de sus conductas y comportamientos, respetando sus alcances y límites en relación con otras jurisdicciones; marcos normativos e institucionales que se debieran también analizar y estudiar, de forma mucha más concreta y especializada, en las Carreras de Derecho, acorde y en coherencia con lo señalado en la Ley 070, respecto al modelo educativo socio productivo comunitario.

### **3.2.2. Revisión sobre la educación integral en el marco de la interculturalidad**

#### **a. Educación y procesos interculturales**

La educación como actividad humana, consustancial con la teoría y la práctica de los valores humanos, es un hecho permanente,

que está presente desde el inicio de la vida del ser humano hasta que este deje de existir. En este sentido se constituye la educación en acción permanente e integral que abarca en el ser humano todas las dimensiones de su potencialidad, como sostienen Riera y Baecker:

“La educación (...) es un proceso o conjunto de actos por los que un grupo social o institución se constituye en un ambiente suscitador de experiencias en los sujetos, quienes al liberar tendencias activas o potencialidades transforman su conducta y se convierten en miembros activos de la sociedad (...)” (2007, p. 68).

Por tanto, se comprenderá el quehacer educativo, como un proceso complejo que involucra al ser humano en todas sus dimensiones. Lejos de ello, quedaría reducida y/o deformada cualquier intención y/o propósito verdaderamente educativo.

Por otro lado, la teoría de la interculturalidad señala, que la convivencia entre personas de diversas culturas se solventa si se establecen relaciones interpersonales, es decir aplicar una convivencia que implique el intercambio y el compartir entre personas. Intercultural es el adjetivo que designa las acciones de interacción entre personas de diversas culturas, ya que: “Las investigaciones desde la interculturalidad se interesan por los modos de interacción. En la educación se vislumbra cómo fomentar esa interacción. Al plantearse la interculturalidad como un nuevo prisma social, se desvelan posturas antropológicas en las que se subraya la libertad del ser humano, así como su sociabilidad. Para desarrollar la libertad, resulta imprescindible la relación con los otros, que también son libres” (Bernal, 2003, p. 55)

En ese marco, la educación intercultural es una forma de entender y vivir la educación, desde un enfoque educativo que posee un carácter inclusivo, donde la diversidad es fundamento indispensable y positivo para una educación integral y de calidad, considerándose la diversidad una oportunidad que suma y no resta.

El enfoque de la educación Intercultural tiene como objetivo, contribuir al fortalecimiento de los valores socioculturales donde los educandos juegan un papel muy importante y se convierten en transmisores de los propósitos educativos. En ese sentido se afirma que: “La educación intercultural prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva al reconocimiento y aceptación del otro y es un ejercicio de la educación en valores. Siendo, además, la comunicación intercultural un ejercicio de elección de valores” (Tourriñán, 2008, p. 108). En ese entendido, la propuesta de una educación intercultural, carece de sentido sino es asumida por todos, ya que lo

que se pretende, es obtener una educación para escuchar y aprender del otro. Dónde: “La interculturalidad como principio rector orienta también procesos sociales que intentan construir sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad y en franco combate contra todas las formas de discriminación y desigualdad social, buscando relaciones dialógicas y equitativas entre los miembros de universos culturales diferentes.” (Zúñiga y Ansión, 2007, p. 88).

## **b. Modelo educativo socio comunitario productivo en la Ley 070**

Las corrientes y tendencias pedagógicas que sustentaron los diferentes modelos educativos del país, en general, no reflejaban las diversidades con las que cuenta Bolivia. El conductismo y constructivismo principalmente se arraigaron en el pensamiento y el desempeño del educador; sin embargo, no lograron adecuarse a las prácticas tradicionales pedagógicas propias de la pluriculturalidad (Ministerio de Educación, 2015).

El Modelo Educativo Socio comunitario Productivo que propone la Ley No 070 promueve un proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la madre tierra, el cosmos y una formación integral y holística de los educandos, a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir<sup>9</sup>.

- La dimensión del *ser*, que desarrolla los principios, valores, sentimientos, aspiraciones, espiritualidad, religiones, cosmovisiones de la vida comunitaria.
- La dimensión del *saber*, que desarrolla el conocimiento empírico, los saberes y conocimientos holístico-comunitarios, teorías, artes, ciencias y tecnologías.
- La dimensión del *hacer*, que desarrolla la práctica manifestada en actividades y procedimientos técnicos tecnológicos destinados a la producción material e intelectual, al desarrollo de capacidades, potencialidades, habilidades y destrezas para producir en bien de la comunidad, restituyendo al trabajo y la producción intelectual su carácter social.
- La dimensión del *decidir*, que desarrolla el ámbito político de la persona y que posibilita actuar con pensamiento crítico para asumir y definir acciones, identificar y solucionar problemas, así como el asumir desafíos de la vida, en la vida y para la vida.

---

9 Capacidades potenciales que posee el ser humano (Ministerio de Educación, 2015).



Este modelo educativo, se fundamenta en las exigencias, visiones y características de la realidad plural; y en las experiencias de los pueblos indígena originarios, la escuela ayllu de Warisata, la teoría histórica de Vigotsky y la educación popular (Ministerio de Educación 2015).

### 3.2.3. Revisión sobre formación universitaria en Derecho y Justicia Indígena Originaria Campesina

#### a. Cumbre Nacional sobre Justicia Plural

Existe la necesidad de considerar los análisis y propuestas realizadas desde diversos campos y espacios institucionales para abordar la crisis multidimensional del sistema de justicia<sup>10</sup>, por lo que se convoca en el año 2016 a una Cumbre Nacional de Justicia Plural con más de 1.600 delegados de diversas instituciones oficiales, con el abandono del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, el Colegio Nacional de abogados y otros, antes de la clausura del mismo, denunciando que la asamblea más parecía “una cumbre del partido político gobernante”. Resultado de ello son las conclusiones que giraron más en torno a la administración de justicia que a la justicia en sí misma (El Diario, Colegio Nacional de abogados se retira de la Cumbre, junio de 2016)

En ese marco, las conclusiones de las seis mesas de trabajo en la Cumbre Nacional de Justicia Plural (Ministerio de Comunicación, 2016):

- *Mesa 1: Elección de Magistrados y consejeros del Órgano Judicial y del Tribunal Constitucional Plurinacional:* Se mantiene la elección de las autoridades del Órgano Judicial por voto popular descartando por completo abrir la Constitución Política del Estado (CPE), previendo la aprobación de una nueva modalidad de preselección para que sea implementado por la Asamblea Legislativa Plurinacional.
- *Mesa 2 Acceso a la Justicia Plural:* La refundación del sistema de justicia, a partir del ejemplo implementado por la Justicia Indígena Originario Campesina con base en la descolonización, despatriarcalización, interculturalidad y complementariedad.

---

10 Tanto el ex vicepresidente como el expresidente (Álvaro García Linera y Evo Morales), en más de una oportunidad reconocieron el fracaso de su gestión respecto al sistema de justicia, manifestando que ella se encuentra “podrida”, “en terapia intensiva” y otras definiciones denigrantes. Situación por la que el Gobierno convocó a la Cumbre Nacional de Justicia Plural, previas consultas departamentales, se realizó los días 10 y 11 del mes de julio de 2016 en la capital del Estado Plurinacional de Bolivia (La Razón, junio de 2018).



- *Mesa 3 Retardación de Justicia:* Hizo énfasis en lograr que las decisiones judiciales se tomen sin dilación y oportunamente, apuntando a una “justicia a tiempo” para evitar la retardación en la administración judicial; además se propuso separar las funciones judiciales y fiscales de las labores administrativas.
- *Mesa 4 Corrupción en el Sistema de Justicia:* Se debe aplicar la prevención y la lucha contra la corrupción en el sistema judicial en Bolivia, además de fortalecer el control social. Donde se considere un mecanismo de verificación patrimonial permanente de los operadores de justicia y familiares. Se aprobó también la figura del Agente Encubierto.
- *Mesa 5 Política Criminal y Justicia Penal:* Se aprobó la incorporación de la cadena perpetua para el delito de violación de niños y niñas seguida de muerte.
- *Mesa 6 Formación, Ingreso, Capacitación y Régimen Disciplinario de Servidores Judiciales y Profesionales Abogados:* Se resuelve rediseñar el perfil de ingreso de los estudiantes a la Carrera de Derecho, entre los puntos más importantes del eje formación, ingreso, capacitación y régimen disciplinario de servidores judiciales y profesionales abogados.

Al cierre, la Dra. Virginia Blanco, exministra de Justicia, se comprometió llevar a la práctica las conclusiones de las mesas de trabajo, remarcando que se debe tener una alta vinculación con el acompañamiento curricular de las universidades, tanto públicas como privadas, de modo que incorporen la descolonización de la justicia en los marcos de la nueva función judicial. Misma que demanda comprensión objetiva del sistema de justicia plural, de la desformalización de los procedimientos de la jurisdicción ordinaria, de la desmitificación del uso del derecho y del uso alternativo de los conocimientos para resolver conflictos.

## **b. Planes de estudio de la carrera de Derecho**

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario, de acuerdo a la Ley No 070. (Art. 53), deben articular la ciencia y tecnología con los saberes locales e indígenas, promoviendo la convivencia democrática, intracultural e intercultural; por tanto, los procesos de formación de los profesionales en Derecho requieren incorporar conocimientos teóricos y prácticos en los cuatro ámbitos jurisdiccionales vigentes: Justicia Ordinaria, agroambiental, especializada e indígena originaria campesina. Ello se fundamenta no solo en la CPE, que reconoce el pluralismo jurídico y donde la Ley del Estado no es la única ni la principal fuente del Derecho,

sino también en la urgente necesidad de responder efectiva y eficientemente en y para la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia<sup>11</sup> que presenta innumerables realidades y/o circunstancias que demandan una justicia y su administración óptima, eficaz y eficiente.

En ese marco, se realizó la revisión de los Planes de Estudio de 36 universidades entre públicas y privadas de Bolivia, para identificar los avances respecto a la articulación de la ciencia y tecnología con los saberes locales e indígenas desde la incorporación de asignaturas de contenidos próximos a la Jurisdicción IOC y que promueven la formación democrática, intracultural e intercultural.

**Tabla 6**  
Universidades en Bolivia que cuentan con la Carrera de Derecho y algunas asignaturas próximas con la Justicia Indígena Originaria Campesina

Nº	UNIVERSIDAD	ASIGNATURA/S
1	Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)	Sociología General y Sociología Jurídica
2	Universidad Pública de El Alto (UPEA)	Sociología General y Política e Idioma Originario
3	Universidad Mayor de San Simón (UMSS)	Sociología Jurídica
4	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM)	Sociología General y Jurídica y DDHH su procedimiento y Derecho Indígena
5	Universidad Mayor de San Francisco Xavier (USFX)	Sociología General y Jurídica
6	Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (UAJMS)	Sociología Jurídica
7	Universidad Autónoma del Beni José Ballivián (UABJB)	Sociología General y Jurídica
8	Universidad Técnica de Oruro (UTO)	Pluralismo Jurídico e Interculturalidad
9	Universidad Autónoma Tomas Frías (UATF)	Introducción al Derecho y Pluralismo Jurídico y Sociología General y Jurídica
10	Universidad Nacional Siglo XX (UNSXX)	Sociología y Materialismo Histórico, Quecha y/o aimara (Optativas)
11	Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCB)	Pluralismo Jurídico
12	Universidad Privada Boliviana (UPB)	Sociedad y Estado y Sociología del Derecho
13	Universidad Privada del Valle (UNIVALLE)	Sociología Jurídica y Pluralismo Jurídico
14	Universidad Boliviana de Informática (UBI)	Derechos de los Pueblos Indígenas Originarios Campesinos (Optativa) e Idiomas nativos (Optativos) y DDHH e Interculturalidad (Optativa)

11 “(...) ya que sin pluralismo jurídico – en serio – no es posible la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia (...)” Cf. De Sousa S. y Xenri R. 2012.

15	Universidad Simón I. Patiño (USIP)	Derecho de las Culturas Originarias y Realidad boliviana
16	Universidad Central (UNICEN)	Derecho Indígena y Comunitario y Sociología Jurídica
17	Universidad Salesiana de Bolivia (USB)	Sociología General y Jurídica y Pluralismo Jurídico
18	Universidad de Aquino Bolivia (UDABOL)	Sociología General y Sociología del Derecho
19	Universidad Privada Abierta Latinoamericana (UPAL)	Justicia Restaurativa
20	Universidad Privada Franz Tamayo (UNIFRANZ)	Sociología Jurídica
21	Universidad Técnica Privada Cosmos (UNITEPC)	Idioma Nativo, DDHH y Plurinacionalidad y Sociología Jurídica
22	Universidad La Salle (ULS)	Historia del Derecho
23	Universidad NUR	Sociología General y Política e Idioma Originario
24	Universidad Privada Nuestra Señora de La Paz (UNSLP)	Sociología y DDHH
25	Universidad Privada San Francisco de Asís (USFA)	Desarrollo Humano y Sociología y Filosofía del Derecho e Idioma Originario
26	Universidad de los Andes (UDELOSANDES)	DDHH y Pluralismo
27	Universidad Tecnológica Boliviana (UTB)	Sociología General y Sociología Jurídica
28	Universidad Unión Bolivariana (UB)	DDHH y Pluralismo e Idioma nativo
29	Universidad Nacional del Oriente (UNO)	Sociología Jurídica
30	Universidad Nacional Ecológica Santa Cruz (UECOLOGICA)	DDHH
31	Universidad Cristiana de Bolivia (UCEBOL)	Sociología Jurídica y DDHH y Derecho Indígena
32	Universidad Privada Cumbre (UPC)	Sociología Jurídica, DDHH e Idiomas Originarios (Quecha, aimara, guaraní)
33	Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (UPSA)	Sociología Jurídica e Interculturalidad, Ciudadanía y Género
34	Universidad Privada Domingo Savio (UPDS)	Sociología Jurídica, Derechos de los Pueblos Indígenas Originarios Campesinos y DDHH
35	Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (UTEPSA)	Sociología del Derecho
36	Universidad Privada de Oruro (UNIOR)	Sociología General y Materialismo Histórico, Idioma Quechua, Pluralismo Jurídico y Justicia Comunitaria

Como refleja la información recopilada, la formación del estudiante en Derecho desde los procesos interculturales en el marco de la JIOC, se encuentra contemplada claramente solo en algunos planes de estudio de las Carreras de Derecho. Las causas para esto son variadas, desde las realidades y los *'pensamientos coloniales'* frente a la *"justicia"*, el desconocimiento de la estructura de un programa curricular para la enseñanza de la JIOC, la gestión rutinaria y *'acostumbrada'* de los planes de estudio, hasta el escaso recurso humano con el que se cuenta para impartir asignaturas como los Derechos de los Pueblos IOC, menos aún para asignaturas como: la JIOC o Justicia Comunitaria. Esta situación refleja la desconexión de algunos centros de educación superior con las necesidades de la sociedad y la realidad socio política / jurídica, donde existen diversas prácticas consuetudinarias para la resolución de conflictos, desconociendo los avances, leyes y resoluciones expresadas hasta la fecha para integrar la JIOC con la Jurisdicción Ordinaria y otras Jurisdicciones.

Pese a ello, algunas universidades públicas y privadas ya se han abierto al análisis y al debate académico de la Jurisdicción Indígena Originaria Campesina<sup>12</sup>, la Universidad Boliviana de Informática (UBI), Universidad Simón I. Patiño (USIP), Universidad Central (UNICEN) Universidad Cristiana de Bolivia (UCEBOL), Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) y la Universidad Privada de Oruro (UNIOR), han incorporado en sus diseños curriculares de las Carreras de Derecho, la/s asignatura/s de *"Derechos de los Pueblos Indígenas Originarios Campesinos"* y/o *"Justicia Comunitaria"*; pese a ello, aún es poca la importancia académica que se le brinda a la JIOC, aspecto fundamental para el estudio del Derecho en nuestro contexto. Un contexto en el que aún muchas universidades entre públicas y privadas dejan de lado estudiar otros sistemas normativos, fuera de la Jurisdicción Ordinaria y, pese a contar con asignaturas como *"Sociología General y Jurídica"*, *"Pluralismo Jurídico"*, existe aún ausencia de un análisis y un estudio académico serio y sistemático en torno a la JIOC.

Considerando, además que toda esta situación demanda contar en primer lugar con definiciones y delimitaciones claras de cada ámbito jurisdiccional y los mecanismos de coordinación o puntos de articulación entre ellas en el marco de la Ley N° 073, Ley de Des-

---

12 Desde el 6 de junio de 2001, la UMSA a través de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, viene llevando adelante el Programa de Justicia Comunitaria, como intento para comprender los vínculos y las diferencias entre la justicia comunitaria y la justicia ordinaria; y la UAGRM, que tiene incorporado en su plan de estudio de la Carrera de Derecho, la asignatura de "DDHH su procedimiento y Derecho Indígena".

linde Jurisdiccional. En el caso de la JIOC será importante tomar en cuenta las diferencias inherentes a los pueblos indígenas<sup>13</sup>, cuyo accionar judicial estará sin duda supeditado por el Ministerio de Justicia

#### 4. Discusión

Con la aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado en febrero de 2009, el panorama para el sistema jurídico ha incorporado cambios relevantes hacia el pluralismo jurídico: “(...) Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país” (Art. 1), y en ese entendido, ya no se puede pensar y enseñar en las universidades solo desde la perspectiva de la Jurisdicción Ordinaria, sino que también se debe considerar las otras jurisdicciones, siendo una de ellas la JIOC, con todo su recorrido, por lo que tiene que ser considerada en la formación de los educandos del Derecho tal como expresa una de las conclusiones de la Cumbre Nacional de Justicia Plural (2016).

Desde el año 1989, la OIT, reconoce el derecho de los Pueblos IOC a practicar su justicia para una mejor convivencia y resolver sus conflictos, señalando: “Al aplicar la legislación nacional a los pueblos interesados deberán tomarse debidamente en consideración sus costumbres o su derecho consuetudinario” (Art. 8, párrafo I), aspecto que estos últimos años se ha constitucionalizado, expresión de ello también es la Ley 070 que establece límites de la JIOC frente a otras jurisdicciones. Todo ello se constituye en serios ensayos para establecer criterios de convivencia entre las diferentes jurisdicciones.

En ese marco, es significativo el reconocimiento que se realiza a los Pueblos IOC, resaltando sus procesos e historias, siendo una de sus expresiones la JIOC, ‘satanizada y marginada’ muchas veces como los mismos Pueblos IOC, por desconocimiento e/o ignorancia, ya que no pocas veces es limitante la mirada y la concepción

---

13 La justicia indígena es internamente muy diversa como queda plenamente demostrado por los estudios realizados de: Idón Moisés Chivi Vargas, Bartolomé Clavero, Boaventura de Sousa y Exeni entre otros. Son enormes las variaciones en el tipo de autoridades que administran la justicia, en la manera de aplicarla, en las orientaciones normativas que presiden la aplicación, en los tipos de litigios para cuya resolución se consideran competentes, en las sanciones que aplican con más frecuencia, en la relación entre oralidad y escritura y en las formas de articulación y cooperación que mantienen con ella. Hay comunidades donde las autoridades indígenas resuelven todos los casos relevantes en la comunidad. Hay otras que dialogan y coordinan con la justicia ordinaria para resolver problemas que, en su criterio, no son de su competencia o generan dificultades, y por tanto resulta mejor recurrir a la justicia ordinaria o estatal para fortalecer la comunidad (Cf. De Sousa S. y Exeni R, 2012).

de otras realidades, de otras formas de convivencia y resolución de conflictos desde imaginarios y cosmovisiones diferentes. En ese entendido, en Memorias del Foro ¿A dónde vamos? Progreso en diferentes culturas, se señala:

“(…) la conjunción de distintas sabidurías, la unificación de diferentes experiencias. Hace 500 años, los hombres de metal (...) persiguieron, exiliaron, quemaron (...). No los silenciaron (...) la sabiduría tradicional andina ha sobrevivido, acusada de superchería, de ignorante, de oscura y de retrasada” (2004, p. 23).

En ese proceso, se debe comprender a la JIOC, como institución que contribuye hoy a una mejor convivencia sobre todo de los Pueblos IOC, porque la misma, permite y facilita la resolución de problemas y conflictos a través de la conciliación. Con imprecisiones y faltas de experiencias aún, pero desde ello se va caminado y aprendiendo (Montecinos, 2015), como lo señala también Ticona: “(…) la idea de participación política, sea mediante ideas autonomistas y/o de participación política de los pueblos IOC, es de larga data y no es ninguna novedad que los movimientos indígenas contemporáneos la vuelvan a plantear” (2011, p. 55), reflejado, en lo que hoy son las organizaciones. Gran parte de la dinámica actual, está marcada por la JIOC, con sus aciertos y desaciertos, desde lo local hasta el nivel nacional, como lo señalaron en muchas oportunidades, los dirigentes de las Organizaciones Sociales (mayo, 2022).

En efecto, en las entrevistas realizadas, algunos dirigentes de diferentes niveles de las Organizaciones Sociales, como son la CSUTC-B, CNMCIOB BS y la CSCIOB, desde sus percepciones y experiencias de lo que viene sucediendo actualmente con la Justicia, se atreven a señalar algunas de las causas, indicando como la principal la politización y el haber puesto a la Justicia al servicio de un partido, ‘madre de los males’ de lo que actualmente atravesamos; desde donde se atreven a señalar la recuperación de aspectos significativos e importantes de la JIOC, como son la restitución, la conciliación, el tiempo corto y sin costo del mismo por parte de ninguno de los implicados. Lo que podría venir a significar, es un gran aporte para la construcción de una nueva Justicia en el país, donde las Carreras de Derecho de las Universidades tienen mucho por hacer, precisamente como parte de sus historias y sus procesos, ya que, en no pocas oportunidades, han sido protagonistas de cambios sociales en diferentes épocas y Estados.

Bajo ese entendido, uno de los objetivos de la educación superior de formación profesional de la Ley 070 señala, que ésta debe:

“Desarrollar investigación, ciencia, tecnología e innovación para responder a las necesidades y demandas sociales, culturales, económicas y productivas del Estado Plurinacional, articulando los conocimientos y saberes de los pueblos y naciones indígena originario campesinos con los universales” (Art. 29, p. II). En este sentido, las universidades se encuentran comprometidas con la formación integral de los educandos, lo que, sin duda, involucra los saberes y conocimientos de los Pueblos IOC, aspectos que se debieran estudiar en las aulas universitarias para la construcción de nuevos procesos jurídicos que contribuyan a mejorar la justicia en nuestro país, cada vez venida a menos, donde:

“(…) la evaluación de la situación en la que se encuentran los servicios de justicia en Bolivia es de extrema crisis (…) cuyas manifestaciones han rebasado los límites institucionales del Órgano Judicial y del Tribunal Constitucional y han pasado a expresarse como uno de los problemas sociales de mayor impacto en la población”. (Borth, 2017, p. 21)

En este proceso, juega un papel fundamental la formación en la Carrera de Derecho, ya que en casi todas las facultades y/o carreras de Derecho, se ha formado y se forma en la ‘escuela tradicional del Derecho’, con amplia relevancia de la Justicia Ordinaria y sus procedimientos eurocéntricos-occidentales, con fuerte preminencia del derecho positivo y punitivo (De Sousa, 2020); realidad con la que se ha convivido hasta la actualidad. A partir de la información recopilada en este estudio, no es viable enseñar el Derecho de espaldas a otras jurisdicciones, como es el caso de la JIOC puesto que se constituye en una institución jurídica en igualdad de condiciones que la Justicia Ordinaria y otras jurisdicciones (Ley 073).

En la formación del Derecho es imperante una mirada amplia de la justicia en general y del Derecho en particular (Montecinos, 2015), superando la mirada restringida a la escuela clásica del Derecho. La realidad ha cambiado, el mundo ha cambiado y por tanto el Derecho. La formación del profesional en Derecho no apunta solo al conocimiento, manejo y experticia en las diferentes especialidades (penal, civil, comercial, etc.), sino que, junto a las diferentes especialidades, el futuro profesional debe comprender la realidad y los alcances de la JIOC y otras jurisdicciones para desjudicializar el Neo – colonialismo de la justicia (Rodríguez Veltzé, 2015).

En general el Gobierno y sus instituciones actúan para la creación de sinergias frente a la construcción del Estado Plurinacional, una de ellas se da desde el Derecho y la JIOC, como parte del derecho de



los Pueblos IOC, quienes contribuyen con la mirada y los procesos de la Justicia, mucho más restaurativa y preventiva que punitiva y excluyente (Borth, 2017). En este entendido, es pertinente el aporte que pueden realizar las universidades, a través de las carreras de Derecho, para conocer, analizar y reflexionar las competencias, atribuciones y límites de la JIOC en estos tiempos de ‘proceso de cambio’, para “la búsqueda y construcción de diálogos interculturales, que permitan el respeto del otro, bajo la premisa de que: un pueblo que sabe defiende mejor sus derechos” (UMSA, 2007). En este entender, clara e implícitamente se reconoce que el cuadro normativo, desde la CPE, la Ley 073 e incluso normas internacionales como la Ley de la OIT, no son suficientes para hacer operativa la JIOC.

Desde los planteamientos presentados, la formación académica en Derecho es vista por los dirigentes de las Organizaciones Sociales como esencial en la construcción de los procesos interculturales en el Estado Plurinacional de Bolivia, siendo necesario asumir con mayor responsabilidad la planificación y el diálogo con los Pueblos IOC desde contextos educativos formales. Por otro lado, como señalaron los docentes entrevistados, es urgente que la formación de los estudiantes en Derecho contemple espacios para el análisis y la reflexión de la JIOC donde se pueda estudiar y analizar esta realidad, debiendo estos contenidos ser parte del currículo de Derecho en el área del Derecho Social y en un ciclo posterior al de formación básica, a fin de desarrollar competencias pertinentes en asignaturas posteriores como Sociología General y Jurídica, Derecho Agroambiental, Derecho del Trabajo y Procedimiento y Derecho de la Seguridad Social. Más allá de las asignaturas, señaladas de forma vertical y horizontal, la visión formativa en JIOC amerita, desde la opinión de los docentes, mantener relaciones con todas las áreas y asignaturas de los Planes de estudio de las Carreras de Derecho.

El análisis y reflexión curricular de la JIOC requiere interiorizarse en sus competencias, atribuciones, institucionalidad e historia para que, desde la formación en los estudiantes de Derecho, se contribuya a la construcción de una realidad diversa, plural y al mismo tiempo de diálogos y convergencias en torno a una vida mejor, sobre todo para los Pueblos IOC y para la población boliviana.

Al respecto, la ex viceministra de JIOC, afirmaba que: “(...) es altamente positivo que las Carreras de Derecho de las universidades se abran a la reflexión y la enseñanza de la JIOC, porque es una institución legal de nuestros pueblos (...) y las Universidades, debieran de apoyar este proceso, porque es un beneficio para toda sociedad y por su puesto para todo el Estado Plurinacional de Bolivia”. Va-



loración positiva, frente a los fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina en la formación del estudiante en Derecho en el marco de los procesos interculturales

Las universidades han sido en muchas oportunidades espacios para la construcción de cambios sociales y educativos y en esta oportunidad frente a la JIOC, no puede, ni debe ser la excepción. Los Pueblos IOC continúan siendo atropellados en sus derechos (Cf. La Razón, 21 de agosto de 2022), muchos de casos que ameritan un tratamiento desde la JIOC son procesados bajo la Jurisdicción Ordinaria, sin previa consulta de sus autoridades y/o administradores de la JIOC. Se comenten significativos atropellos a los Pueblos IOC respecto, no solo a las consultas previas de ingreso a sus espacios, sino desde sus derechos elementales como son la salud, la seguridad alimentaria y la educación; aspectos que desde las aulas universitarias deben ser objeto de un ‘sano’ estudio, reflexión y análisis, y considerando que la JIOC regula las relaciones no solo a nivel individual y en la comunidad, sino con el Estado y sus instituciones.

La construcción del Estado Plurinacional de Bolivia también requiere del análisis y la reflexión de la JIOC que durante años los Pueblos IOC viven y practican como forma de regular su convivencia y comportamientos (Chiví, 2010); por lo que las universidades en general y la Carrera de Derecho en particular, están comprometidas a estudiar su historia, sus procedimientos, sus dificultades y todo lo que involucra la JIOC en relación a la vida cotidiana y a la construcción de convivialidad de las jurisdicciones en un Estado Plurinacional (Rodríguez Veltzé, 2015).

La educación superior universitaria, integral y holística, se sustenta en una filosofía educacional y forma constructivista bajo la premisa de que toda persona encuentra su identidad y el significado y sentido de vida a través de interrelaciones con la comunidad, el mundo natural y los valores (UNESCO, 2020). Es significativo, a partir de esta premisa, el reconocimiento de la diversidad-interculturalidad considerándola como un gran potencial, no solo en la dimensión académica, sino en general para una mejor convivencia y desarrollo del país, un desarrollo con identidad intercultural (Albo, 2008), realidad que también involucra al sistema jurídico nacional.

Las realidades y experiencias diversas de los Pueblos OIC forman parte de los procesos de construcción identitaria desde las diferencias, no solo respecto a las identidades étnico culturales o geográficas, sino sobre todo a partir de visiones distintas del mundo y de la realidad, visiones que Víctor Huanca (2012) en su libro “Epistemología” denomina “otras epistemologías” y que permiten

reconocer las diversidades de personas y grupos provenientes de varios espacios geográficos y culturales. Estas “otras epistemologías” contribuyen a enriquecer la mirada, la comprensión y la construcción de la JIOC desde los conflictos cotidianos y en la vida misma de los Pueblos IOC.

Finalmente, considerando lo acontecido en el país en los últimos años, el gran reto de la democracia boliviana es el reconocimiento real y efectivo de los Pueblos IOC, y eso pasa por el reconocimiento de sus instituciones y formas de convivencia. Al respecto Clavero (2010) señala que un verdadero reconocimiento a los Pueblos IOC, significa partir de los procesos y diálogos interculturales, para la construcción de convivialidad jurídica (De Sousa y Exeni, 2010). Solo una profunda “democratización” que tenga el sentido de ‘proceso de cambio’ desde espacios educativos, sociales, económicos y jurídicos podría conducir a una real convivencia intercultural en el país (Ticona, 2011).

## 5. Conclusiones

La sociedad abigarrada de Zabaleta Mercado se hace cada vez más expresiva y se manifiesta de diversas maneras, siendo una de ellas la forma de regulación de comportamiento y conductas que tienen los Pueblos IOC a través de sus tradiciones, usos y costumbres desde mucho antes de la aprobación de la CPE y la Ley 073. Las formas de resolución de conflictos que hoy practican los Pueblos Indígenas se constituyen en realidades y se consideran desde la JIOC como “derecho”, en igualdad de condiciones con la Justicia Ordinaria y otras jurisdicciones.

Realidades que ya no pueden quedar al margen de la formación de estudiantes del Derecho, porque además de ser reconocidas en normas nacionales e internacionales, forman parte de la historia de los Pueblos IOC y del país. Por tanto, deben ser estudiadas en las universidades para sintonizar la formación académica ‘científica’ con las historias y los saberes de los diferentes grupos étnico-culturales que habitan Bolivia, tal como lo señala la Ley 070. Ello contribuirá a la construcción del Estado Plurinacional y los procesos multi e interculturales que vive hoy en día tanto el país como el mundo y que forman parte de la justicia. Una justicia, sobre todo, para aquellos que por años solo tenían voto, pero no voz, o solo voz, pero no voto, para hacer real y efectivo el precepto: “Todos somos iguales ante la Ley”.

La mirada crítica y autocrítica de los participantes de este estudio muestra que, en general, la formación de los futuros profesionales

del Derecho está enmarcada en la Justicia Ordinaria y el Derecho Positivo, sobre todo porque desde el origen de las universidades es lo que se le encomendó. Ante ello, existen algunos esfuerzos particulares e institucionales en las universidades para desarrollar, analizar y reflexionar la JIOC en asignaturas de la carrera de Derecho, sobre todo desde el Pluralismo Jurídico. Sin embargo, estos esfuerzos no son suficientes ya que la JIOC tiene sus particularidades, como son sus diferentes procedimientos, sistemas y subsistemas de justicia pocas veces estudiados en profundidad desde la asignatura de Pluralismo Jurídico. Realidad que también es un desafío para los formadores del Derecho, para ser creativos y capaces de incorporar más allá de una asignatura para la JIOC, diferentes elementos de la JIOC en las diversas asignaturas que se imparten en esta carrera.

La formación de los futuros profesionales en Derecho debe basarse en las actuales necesidades y desafíos pendientes para la administración de justicia. Las estrategias educativas deben profundizar el análisis sobre las decisiones de instancias internacionales con carácter vinculante que generan jurisprudencia para su aplicación sobre los alcances del reconocimiento, en este caso de la Jurisdicción Indígena, desarrollando los parámetros de protección y respeto de los derechos de los Pueblos IOC. Por lo que, desde las universidades, se tiene que promover la comprensión del ámbito de alcance de la JIOC, en el marco del conocimiento de los Pueblos IOC, eje central a partir del cual se derivan las políticas de reconocimiento histórico de sus derechos.

En ese sentido, se considera, que, en el marco de los procesos interculturales, asumir los fundamentos de la Justicia Indígena Originaria Campesina para la formación del estudiante en Derecho contribuirá al fortalecimiento de los Planes de Estudio de esta carrera, respondiendo de manera más efectiva a las realidades y experiencias interculturales y plurinacionales y permitiendo a los educandos enriquecer sus conocimientos, saberes y aprendizajes, así como ampliar sus posibilidades para participar y competir en mejores condiciones en el actual 'mundo' laboral.

## **6. Agradecimientos**

Profundo agradecimiento a los participantes de esta investigación por su aporte significativo en el abordaje y análisis de la temática.

## 7. Referencias bibliográficas

- Albo, Xavier (2008) Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado – CIPCA, La Paz, Bolivia.
- Bernal Mansilla, Boris (2018) Filosofía del Derecho en Perspectiva Intercultural, Ariel impresores, La Paz, Bolivia.
- Borth, C. (2017) Crisis de la Justicia Boliviana: causas y soluciones. Fundación Vicente Pazos Kanki, La Paz, Bolivia.
- Capella Riera, Jorge y Baecker, Roland (2007) Propuestas de métodos para una educación popular y liberadora, Instituto de Pedagogía Popular, Lima, Perú.
- Clavero, Bartolomé (2010) Pueblos Indígenas en Bolivia entre colonialismo y derechos. Cuarto Intermedio, (Volumen N.º 93), págs. 54 - 79.
- Chiví Vargas, Idón Moisés (2010) Hacia la descolonización de la Justicia. Cuarto Intermedio, (Volumen N.º 93), págs. 6 - 21.
- De Sousa Santos, Boaventura y Exeni Rodríguez, José Luis (2012) Justicia Indígena, Plurinacionalidad e Interculturalidad en Bolivia, Fundación Rosa Luxemburgo, La Paz, Bolivia.
- Durkheim, Emilio (1975) Educación y sociología. Ediciones Península, S.A., Barcelona, España.
- Funproeib (2019) Investigación y educación superior intercultural, culturas y lenguas indígenas en Bolivia. (2019) Recuperado el 16 de marzo de 2022 de <http://www.funproeibandes.org/index.php/investigacion-y-educacion-superior-intercultural-culturas-y-lenguas-indigenas-en-bolivia-2019/>
- Gaceta Oficial de Bolivia (2009) Constitución Política del Estado, La Paz, Bolivia.
- Gaceta Oficial de Bolivia (2010) Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, Ley N.º 070, La Paz, Bolivia.
- Gaceta Oficial de Bolivia (2011) Ley de Deslinde Jurisdiccional, Ley N.º 073, La Paz, Bolivia.
- Gaceta Oficial de Bolivia (2012) Reglamento General de Universidades Privadas. Decreto Supremo N° 1433, La Paz, Bolivia.
- Huanca Veliz, Víctor Dionicio (2012) Epistemología. Una introducción a la Epistemología de las Ciencias Sociales, Editorial Campos Iris, La Paz, Bolivia.
- Hernández Sampieri, Roberto et al. (2014), Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana. México.
- La Razón (12 de junio de 2016) Cumbre Nacional de Justicia Plural. La Razón, p. Cuerpo A, p. A41.

- Memorias del Foro ¿A dónde vamos? Progreso en diferentes culturas (2004) Agencia Alemana de Cooperación Técnica y el PIEB, La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (2015) Para comprender la Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Justicia (2007) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Ley N.º 3760, La Paz, Bolivia.
- Montecinos Avendaño, Filiberto (2015), Justicia Comunitaria (Justicias de Masas) y Justicia Ordinaria (Justicia Occidental). Ministerio de Culturas y Fondo de Fomento a la Educación Cívico Patriótica. La Paz, Bolivia.
- Organización Internacional del Trabajo OIT (1989) Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.
- PNUD (2018) El Fortalecimiento de la Justicia Indígena Originario Campesina. Recuperado el 15 de marzo de 2022 de <https://www.bo.undp.org/content/bolivia/es/home/presscenter/articles/2018/el-fortalecimiento-de-la-justicia-indigena-originario-campesina.html>
- Retamozo Sánchez, Juan Alberto (2013) Sociología Jurídica, 2da. Edición, Editorial EL ORIGINAL, La Paz, Bolivia
- Rodríguez Veltzé, Eduardo (20 de diciembre de 2015) Des judicializar el Neo colonialismo. Los Tiempos, p. C8.
- Saavedra, José Luis et al. (2007) Educación Superior, interculturalidad y descolonización, CEUB y el PIEB, La Paz, Bolivia.
- Ticona Alejo, Esteban (2011) Bolivia en el inicio del Pachakuti: La larga lucha anticolonial de los pueblos aimara y quechua, Pensamiento crítico, La Paz, Bolivia.
- Touriñan López, José Manuel (2008) Educación en Valores: Educación Intercultural, NETBIBLO, La Coruña, España.
- UNESCO (2020) La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública. Recuperado el 15 de octubre de 2022 de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa)
- Universidad Mayor de San Andrés y la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (2007) Programa de Justicia Comunitaria. Jucha Taqawi (Administración de Justicia), Oruro Artes Gráficas, La Paz, Bolivia.
- Villarroel Claure, Ramiro (1993), Sociología del Derecho, Ed. Juventud, La Paz, Bolivia.

Yapú, Mario (2016) Indígenas y Educación Superior. Algunas condiciones para pensar la integración. UPIEB. Recuperado el 10 de febrero de 2022 de <http://www.pieb.com.bo/blogs/yapu/archivos/indigenasyeducacion.pdf>

Zúñiga, Madeleine y Juan Ansión (2007) ¿Qué entender por interculturalidad?, Foro Educativo, Lima, Perú.

---

**Valores humanos para el  
liderazgo transformacional en  
estudiantes de Ciencias de la  
Educación**

Vanessa Zegarra Asturizaga  
Natalia Machaca Guachalla

*“Demos bastante si queremos conseguir mucho.”*

*Don Bosco*





# Valores humanos para el liderazgo transformacional en estudiantes de Ciencias de la Educación<sup>1</sup>

## Human Values for Transformational Leadership in Students of Educational Sciences

Zegarra Asturizaga, Vanessa<sup>2</sup>  
Universidad Salesiana de Bolivia

Machaca Guachalla, Natalia<sup>3</sup>  
Unidad Educativa María Auxiliadora

---

### RESUMEN

---

La investigación aborda la temática del liderazgo transformacional desde la manifestación de los valores humanos necesarios para su ejercicio en estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, considerando la importancia que adquiere en su formación profesional el fortalecimiento de comportamientos y actitudes positivos que hacen al carisma del líder transformacional educativo. El estudio es descriptivo con enfoque cuantitativo, se emplea un cuestionario tipo Likert para identificar la frecuencia en la que los estudiantes manifiestan estos valores. Los resultados muestran que los valores presentes en menor medida son aquellos necesarios para la convivencia y relaciones humanas satisfactorias, tal es el caso de la comunicación asertiva, el respeto, la empatía y la reciprocidad. Por otro lado, pese a tomar conciencia sobre la importancia de la responsabilidad para la

- 
- 1 Artículo recibido el 18 de noviembre, 2022. Artículo aceptado el 22 de diciembre, 2022.
  - 2 Coordinadora de Investigación en la Universidad Salesiana de Bolivia con sede en La Paz, Bolivia. Experiencia en docencia, investigación, gestión educativa, y psicopedagogía en instituciones de educación regular y educación superior. Postgrado en Educación Superior y Doctorado en Ciencias de la Educación. Diplomada en Formación por Competencias, Metodología de la Investigación y Comunicación Académica, Formación y Producción Científicas, Aprendizaje Significativo, Educación Especial, Organización y Administración Pedagógica del Aula, Gestión y Edición de Revistas Científicas. Licenciada en Psicología. Estudios en Comunicación Social con mención en Comunicación Educativa.  
Email: zegarravane@gmail.com • Orcid: 0000-0002-6498-8885
  - 3 Administradora de la Unidad Educativa María Auxiliadora de Montero, Santa Cruz, Bolivia. Experiencia como docente en educación regular y desempeño como gestora educativa. Servicio con más de treinta años en la Vida Religiosa. Magister en Educación Superior. Licenciada en Ciencias de la Educación. Formación en Escuela Normal Superior como maestra en Valores, Espiritualidad y Religiones. Fundadora y Rectora ad honorem del Instituto Técnico María Auxiliadora de Okinawa.  
Email: natiopa68@gmail.com • Orcid: 0009-0002-8557-9463

formación y ejercicio profesional, pocos estudiantes asumen a plenitud la realización de tareas con el mayor esfuerzo, compromiso y cumplimiento. En conclusión, se ve importante contar con estrategias de fortalecimiento de valores humanos dirigidas a estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, con miras al ejercicio de un liderazgo transformacional en el campo educativo, un liderazgo que permita impulsar el trabajo de equipos cooperativos, proactivos y comprometidos con el servicio, tanto en campos de acción didáctica – pedagógica, como en ámbitos de gestión educativa institucional y de proyectos educativos de carácter comunitario.

### **Palabras clave**

Liderazgo transformacional, valores humanos, formación integral.

### **Abstract**

The research addresses the theme of transformational leadership from the manifestation of the human values necessary for its exercise in students of the Sciences of Education career, considering the importance of strengthening positive behaviors and attitudes that make up the charisma acquires in their professional training of the educational transformational leader. The study is descriptive with a quantitative approach; a Likert-type questionnaire is used to identify the frequency in which students manifest these values. The results show that the values present to a lesser extent are those necessary for coexistence and satisfactory human relationships, such is the case of assertive communication, respect, empathy and reciprocity. On the other hand, despite being aware of the importance of responsibility for training and professional practice, few students fully assume the performance of tasks with the greatest effort, commitment and compliance. In conclusion, it is important to have strategies to strengthen human values aimed at students of the Education Sciences career, with a view to exercising transformational leadership in the educational field, a leadership that allows promoting the work of cooperative teams, proactive and committed to service, both in fields of didactic-pedagogical action, as well as in areas of institutional educational management and educational projects of a community nature.

### **Keywords**

Transformational leadership, human values, comprehensive training.

## **1. Introducción**

En los últimos años ha cobrado fuerza el estudio del liderazgo desde un enfoque transformacional centrado en el dinamismo

del líder como motivador y generador de cambios y renovaciones. De acuerdo a Cruz-Ortiz (2013) “desde la propuesta del liderazgo transformacional se considera la función de líder en el proceso motivacional de sus seguidores mediante la transformación de sus actitudes y valores, así como en el aumento de su rendimiento” (s.p.). En esta misma línea Salazar (2006) indica “El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores” (p. 5).

De este modo el liderazgo transformacional está intrínsecamente vinculado a una formación en valores, sobre todo aquellos orientados a la convivencia, a la resiliencia y al desarrollo. Los valores humanos y sociales son base para el potenciamiento de líderes transformacionales. Diversos estudios abordan el liderazgo transformacional desde la conducta ética del líder, Da Silva y Serrano (2013) afirman que el líder transformacional refleja mayor identificación con valores morales, instrumentales y sociales que otro tipo de liderazgo como el transaccional y que el liderazgo está enraizado en los valores, pues sobre estos es que se construyen acuerdos que permitirán la labor del líder.

Según Gregorio Iriarte (2002), “la crisis de valores que actualmente sufre nuestra sociedad, tanto a nivel nacional como internacional es, en el fondo, una crisis del sistema educativo” (p. 32). Los valores son el pilar fundamental para un cambio social. El liderazgo transformacional y los valores son de real importancia para la persona por el hecho de que influyen en su autorrealización y toma de decisiones, considerando el entorno y orientándose a generar cambios positivos e innovadores. La capacidad que un individuo tiene para influir en el colectivo de personas tiene como base una formación en valores que lleva a que este colectivo trabaje en el logro de objetivos comunes, como la capacidad de tomar la iniciativa, de gestionar, innovar, promover, incentivar, motivar y evaluar las situaciones.

Los valores afectivos son los principios que determinan las actitudes a partir de los sentimientos y las emociones. Estos valores buscan satisfacer necesidades afectivas a través de las demostraciones de amor que se ofrecen y reciben. La afectividad es base para toda conducta motivada hacia la consecución de logros y se dirige a la satisfacción de necesidades. Mantener un liderazgo enfocado en valores garantiza un equipo comprometido con los objetivos de la institución (Colón, 2014). La función de un líder transformacional es conseguir la permanencia de la estimulación en su equipo, para esto debe afrontar diversas situaciones apoyado en un sistema de va-

lores que le permitan escuchar a su equipo, no culpar, retroalimentar positivamente, mostrar aprecio y compartir con sus compañeros.

Cabe indicar que para la transformación social es imprescindible contar con una masa crítica de personas que tengan fuerte actitud de líderes capaces de direccionar el accionar humano, para lograr cualquier tipo de transformación en la sociedad y que estas personas estén dotadas de motivación y valores que beneficien a la sociedad en su convivencia. En base a lo anterior, se afirma que la formación de valores, específicamente en vinculación con la capacitación en liderazgo, es la base para la transformación de la sociedad actual, una sociedad que ha reducido, alarmantemente, la consideración del bienestar ajeno y que, en la búsqueda por el bien propio, ha olvidado que el bien común es superior.

Actualmente, es evidente una gran ausencia de valores sociales y morales en la sociedad, y “(...) estas conductas son antisociales y deshumanizadas, pero desafortunadamente cada día que pasa se están instalando más dentro de la sociedad actual” (Acosta, 2018), sobre todo en los estudiantes universitarios, quienes se están formando para la vida profesional, y que finalmente son producto del sistema en la que viven (Romero, 2020, p.133)

En los últimos años, a raíz de una continua “pérdida de valores”, existe la urgente necesidad de una nueva visión acerca de los valores humanos, una visión que trascienda la formación ética y aborde la configuración de la persona en su identidad. De ahí la importancia de incorporar de manera sistemática una formación en valores en el sistema educativo formal, específicamente en la educación superior como promotora de una formación integral en el futuro profesional, asumiendo la responsabilidad institucional que le compete como encargo de una sociedad álgida de profesionales competentes y con integridad moral y ética.

La responsabilidad social universitaria implica orientar la formación del estudiante hacia el desarrollo de su propia conciencia como un elemento importante en la solución de los problemas sociales, mediante acciones concretas que tomen en cuenta también al otro y su realidad; necesita competencias interpersonales para comprender a los demás, sentirse afectado y comprometido con las necesidades de su entorno (Vallaey y De la Cruz, 2009). La responsabilidad social universitaria debe converger en la formación integral de los estudiantes, preparándoles para entender las teorías que describen y explican los fenómenos de la realidad, pero también para fortalecer y consolidar la capacidad de identificar y resolver problemas mora-

les en sus propias vidas; formar competencias para comprometerse e implicarse; escuchar y dialogar; saber mirar a través de los ojos del otro, aprender a ponerse en su lugar; pensar de forma crítica y empática, así como reflexionar sobre problemas morales y sociales, como pobreza, racismo, guerras, injusticia y corrupción, entre otros (Vallaey, 2006 , Colby et al., 2003). (Tobón, Zapata, Lopera, Duque, 2014, s.p.)

Varios países implementaron medidas para fortalecer los valores humanos en el marco de formación de líderes en el entendido de que distintas problemáticas tienen vinculación con la ausencia de líderes con valores humanos que transformen a la sociedad en un entorno de paz, justicia e igualdad, preservando el respeto por la vida sin diferencia de cultura, raza y/o religión. Dichas problemáticas se manifiestan desde hace varios años en diferentes crisis como las del Poder Judicial (Vargas, 2015) y crisis de liderazgos regionales generando en la población incertidumbre respecto a la actuación de quienes conducen o son responsables de aspectos fundamentales de la sociedad.

En un estudio realizado por Mita (2015) en diversas carreras de la Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Chuquisaca, se considera necesario el desarrollo de estudios que aborden el liderazgo transformacional y que proporcionen información para la toma de decisiones en las organizaciones, mismas que posibiliten lograr un clima organizacional armónico, caracterizado por la cooperación, trabajo en equipo, tolerancia y compromiso institucional. Esta investigación también evidenció que el desarrollo y aplicación del liderazgo transformacional es deseable para la gestión educativa, no obstante, aún se aprecia mayoritariamente un estilo de dirección marcado por el liderazgo transaccional que dificulta la generación de un mayor involucramiento y compromiso.

En esta línea y desde la perspectiva de la pedagogía humanista, en palabras de Rojas, Vivas, Mota y Quiñonez (2020) el liderazgo transformacional brinda una alternativa a la educación superior “en la búsqueda de nuevas maneras de formar a un ciudadano integral, ético, consciente y comprometido con su realidad social...promueve activamente el progreso para alcanzar propósitos de cambios conduciendo al bienestar personal, organizacional” (s.p.).

Sin embargo, la revisión de estudios previos sobre liderazgo transformacional en educación superior muestra que gran parte se dirige a la implementación de este tipo de liderazgo en la gestión educativa, sea del directivo para motivar el trabajo de equipos de calidad, de los administrativos para promover un clima de relaciones

humanas positivas y un trabajo proactivo o del docente en el marco de su actividad didáctica como mediador de procesos de aprendizaje; en otros casos, se orienta hacia el fortalecimiento de competencias administrativas o gerenciales en estudiantes de postgrado. Son escasas las experiencias de investigación sobre el liderazgo transformacional en estudiantes de pregrado y con enfoque formativo vinculado al campo disciplinar en el que ejercerán su futura profesión.

Una de las experiencias formativas en liderazgo orientado a estudiantes de licenciatura es el estudio realizado por Díaz y colaboradores (2019) acerca de la evaluación de un programa extracurricular denominado FORTES, desarrollado por una universidad privada mexicana y diseñado para estudiantes de pregrado interesados en abordar problemas sociales mediante participación directa, dichos estudiantes son incorporados al programa con base en su compromiso social y su potencial de liderazgo, recibiendo entrenamiento y dirección para desarrollar este potencial. La evaluación de este programa muestra que las competencias de liderazgo de los estudiantes son congruentes con un modelo de liderazgo transformacional.

Otra experiencia es la de Martínez, Morales e Ibáñez (2016) para identificar el estilo de liderazgo de estudiantes de primer curso de formación de grado de licenciatura en una universidad española, determinando que los universitarios utilizan conductas de liderazgo transformacional principalmente, pues “tienen una mayor influencia idealizada (atribución) ... seguida de la recompensa contingente y la motivación inspiracional” (p. 104), hecho que repercutirá positivamente en grupos-equipos humanos que puedan dirigir. En este entendido, la dimensión del liderazgo transformacional denominada “influencia idealizada” (Ortiz, Moncayo y Triviño, 2010) se refiere al carisma del líder y es una de las cualidades con mayor presencia en el estudiante universitario que muestra tendencia hacia el liderazgo.

Cabe indicar que “el carisma tiene un intenso componente emocional y crea un fuerte vínculo líder seguidor (Pond y Ramos, 2012), respondiendo así a los emergentes contextos organizativos, flexibles, eficaces, eficientes y muy competitivos obteniendo grupos-equipos más formados con excelentes resultados” (Martínez, Morales e Ibáñez (p.105) Con base en ello y en los estudios mencionados, se evidencia que el liderazgo transformacional, sobre todo lo relacionado al carisma del líder, se constituye en uno de los principales enfoques para abordar las potencialidades del estudiante universitario para el ejercicio de competencias de líder en su comunidad. En Bolivia, uno de los estudios relevantes es el planteado por Mamani (2021) mediante un programa de liderazgo e intervención psicosocial para



el empoderamiento social de voluntarios en la Universidad Salesiana de Bolivia, desarrollado desde una óptica propia de las instituciones salesianas, como es la capacitación en liderazgo preventivo a jóvenes universitarios. Uno de los argumentos teóricos en los que se sustenta este programa es, el Liderazgo Transformacional en el entendido que se constituye en un tipo de liderazgo que mejor facilita los procesos de la Psicología Social Comunitaria:

Un líder transformacional comprende que una manera efectiva de liderar equipos es comenzando por el autoliderazgo, es decir por uno mismo; es por eso que se ocupa de desarrollarse y auto conocerse. Esto sirve de ejemplo para motivar a sus pares, sus seguidores y destinatarios, para ayudarles a transformar sus propias vidas y su entorno. (Mamani, 2019, p. 44)

Considerando el estado de arte planteado, se identifica la necesidad de estudios que profundicen en las cualidades de los estudiantes para el liderazgo transformacional, mismo que puede ejercer desde el trabajo con la comunidad durante su formación universitaria, así como desde los espacios laborales al servicio de la sociedad. En el caso de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, su campo laboral es inherente al trabajo con equipos humanos sea mediante gestión educativa de aula y/o de instituciones, desarrollo de proyectos educativos o acciones pedagógicas-didáctica. Por tanto, es importante que consoliden competencias de liderazgo transformacional en coherencia con un perfil profesional de servicio y de responsabilidad social.

Uno de los factores primordiales para la manifestación del carisma o “influencia idealizada” del líder transformacional está conformado por los valores humanos. En el caso de los estudiantes (Kouzes y Posner, 2012, citados en Díaz y colaboradores, 2019) identifican prácticas comunes a estudiantes líderes en proceso de formación universitaria, entre estas prácticas se encuentra el inspirar visiones compartidas o alentar y celebrar los logros de los demás, conductas claramente vinculadas a un sistema de valores humanos que sostenga el ejercicio de este tipo de liderazgo en los estudiantes.

El estilo transformacional, se caracteriza por sobrepasar al anterior (transaccional) generando cambios en la escala de valores, actitudes y creencias de los seguidores y obteniendo de estos un rendimiento más alto del esperado, además de un incremento de los niveles de satisfacción en el trabajo (Aguilar-Luzón, Calvo-Salguero & García-Hita, 2007, citado por Martínez, Morales e Ibáñez, 2016, pp.103,104)

Uno de los campos de ejercicio profesional altamente vinculado a la interacción humana y social es el área educativa. La formación de profesionales en este campo demanda asumir la responsabilidad de formar en el liderazgo en tanto el servicio educativo apunta a generar espacios y proyectos, dinamizar procesos y trabajar en equipos altamente calificados bajo un fin común como es el de la educación para el bien social. Ello exige de este profesional la capacidad de incidir en diversos ámbitos de amplio alcance que pasan por la familia, el aula, la institución y el contexto mismo. Como indican Bolívar, López y Murillo (2013) al referirse al tipo de líder educativo requerido por la sociedad: "...no cualquier liderazgo es válido. Básicamente es un liderazgo ético, moral; que, a través de estilos de liderazgo democrático y distribuido, buscan hacer real ese sueño de una sociedad diferente" (pp. 47-48).

A partir de esta necesidad, se exploró la temática en una institución universitaria caracterizada por haber asumido la formación en la carrera de Ciencias de la Educación a lo largo de veinticuatro años, con un servicio educativo dirigido a estudiantes de mayor vulnerabilidad socioeconómica y con pertenencia a una red de institucionales de Educación Superior presente en más de veinte países en el mundo. En Bolivia, esta universidad, específicamente la carrera de Ciencias de la Educación, asumió un rediseño y desarrollo curricular orientados hacia la producción académica y al emprendedurismo de sus estudiantes, sustentados en la sensibilidad social y en la práctica de valores humano-cristianos, ámbitos en los que el liderazgo juega un papel preponderante. La investigación inició de manera exploratoria a través con entrevistas dirigidas a Dirección Académica de la carrera y a Coordinación del Oratorio Universitario de la universidad, estableciendo, desde su percepción, la necesidad de fortalecer el liderazgo transformacional estudiantil, lo cual conforme lo expuesto, implica una mirada acerca de sus valores.

En consecuencia, el estudio asume la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el estado actual del desarrollo de valores humanos de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación, necesarios para el fortalecimiento del liderazgo transformacional? El propósito del trabajo es contribuir a una mirada sistemática sobre los atributos y necesidades de los estudiantes de esta carrera en relación a los valores de respeto, comunicación, reciprocidad, empatía, responsabilidad y profesionalidad, para proyectar la implementación de procesos formativos orientados a fortalecer competencias de liderazgo transformacional. De esta manera, la finalidad es la



contribución a los requerimientos de profesionales líderes con el ejercicio de valores en sus actuaciones y decisiones.

## **2. Métodos y materiales**

### **2.1. Método, diseño y tipo de estudio**

El diseño es no experimental, el tipo de estudio es descriptivo de corte transversal y responde a un enfoque cuantitativo. No contiene hipótesis, el estudio se diseñó contemplando los procedimientos para dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplir con el objetivo propuesto.

Se empleó el método deductivo-analítico-sintético partiendo para el análisis de planteamientos generales respecto al liderazgo transformacional y su vinculación con los valores humanos, para proceder a descomponer los elementos que caracterizan la manifestación de dichos valores en la población de estudio; finalmente, a través de la comprensión de la vinculación entre los elementos descritos, se procedió a la síntesis de la manifestación del problema y a formular las respectivas conclusiones y recomendaciones en relación al tema de estudio.

### **2.2. Población y muestra**

La población está constituida por estudiantes de Ciencias de la Educación de una institución de educación superior privada de la ciudad de La Paz, Bolivia, con experiencia de más de veinticinco años de formación en la carrera de Ciencias de la Educación y con una población meta preferencia por los jóvenes de mayor vulnerabilidad socioeconómica.

El universo está representado por 428 estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación, la población abarca los estudiantes que se encuentran en el último periodo formativo en la carrera. La muestra es por conveniencia en razón de su accesibilidad con fines de recolección de información y está constituida por 61 estudiantes de 8vo Semestre de los turnos mañana y noche.

### **2.3. Técnicas e instrumentos de investigación**

Se emplea la técnica de la encuesta, con un cuestionario de opción cerrada y con escala tipo Likert que evalúa la frecuencia con la que los estudiantes manifiestan los valores de comunicación asertiva, respeto, reciprocidad, empatía, responsabilidad y profesionalidad. El instrumento se aplicó de forma individual para evitar una contaminación de la información. El cuestionario tiene una confiabilidad de 0.92, según el Alfa de Cronbach.

### 3. Resultados

Los resultados son presentados considerando los datos obtenidos por cada valor evaluado en la población de estudio.

#### 3.1. Comunicación asertiva

Más de dos terceras partes de los estudiantes no utiliza comunicación asertiva en relaciones que establecen con personas extrañas y en situaciones en las que deben comunicar sus molestias o sus demandas, entre las respuestas dadas destaca que el 83% no muestra su desacuerdo con el trato inadecuado que podría recibir de sus compañeros en situaciones de burla u ofensa. Ello implica que, en caso de sentir ofensa no actúa en consonancia con ello para afrontar la situación y resolverla, su actitud puede ser reactiva con actitudes agresivas en 55% de la población encuestada o, en su defecto, carente en el ejercicio del propio derecho al respeto de otros con una tendencia a hacer caso omiso a las ofensas recibidas en un 57%.

**Tabla 1**  
Comunicación asertiva

Nº	Indicadores	No responde	0 Nunca	1	2	3	4 Siempre
1	Expresa lo que piensa en situaciones injustas pidiendo a la persona que actuó de manera inapropiada cambiar su comportamiento.	0%	26%	31 %	12%	7%	24%
2	Expresa lo que piensa a personas que no respetan reglas haciéndoles notar las consecuencias de inadecuado proceder.	0%	31%	54 %	5%	5%	5%
3	En caso de burla de sus compañeros, les pide cambiar su comportamiento y actuar con empatía poniéndose en su lugar.	0%	57%	26 %	12%	0%	5%
4	En caso de que sus compañeros menosprecien las ideas que aporta para realizar un trabajo, les hace notar su derecho a opinar y a aportar en el grupo.	0%	7%	50 %	12%	17%	14%
5	Expresa su enojo ante situaciones ofensivas como cuando un compañero emplea un apodo que le disgusta.	2%	17%	38 %	12%	5%	26%

### 3.2. Respeto

El 69% de la población consultada tergiversa los hechos en alguna medida, así mismo refiere actuar haciendo lo contrario a lo que se le indica, mientras que el 95% afirma seguir las reglas. Estos resultados llaman la atención, en tanto el seguimiento de una norma se contraponen a actuar con veracidad. De hecho, cerca del 20% presenta tendencia a no obrar con transparencia y honestidad, pues indica que solo en pocas ocasiones dice la verdad, mientras que el 62% de los estudiantes tiene alguna tendencia a romper sus promesas.

**Tabla 2**  
Respeto

Nº	Ítems	No responde	0 Nunca	1	2	3	4 Siempre
6	Tergiversa los hechos.	0%	31%	67%	0%	0%	2%
7	Intenta seguir las reglas.	0%	0%	5%	21%	26%	48%
8	Hace lo contrario de lo que le dicen.	0%	31%	57%	5%	5%	2%
9	Dice la verdad.	0%	0%	19%	21%	36%	24%
10	Rompe sus promesas.	0%	38%	57%	3%	2%	0%

### 3.3. Reciprocidad

Los resultados muestran que cerca del 45% de los estudiantes universitarios no es recíproco con lo que recibe del prójimo. Además, si bien el 76% tiende a mostrarse a otros tal como es, el 84% responde positivamente ante un trato amable y el 67% afirma que puede dar de sí mismo sin esperar recibir algo a cambio, solo una tercera parte de los estudiantes actúa con reciprocidad en relaciones que tienen mayor implicancia afectiva como es el caso de las relaciones familiares, realizando la devolución, compensación o retribución al otro por alguna conducta o acción de apoyo recibido.

**Tabla 3**  
Reciprocidad

Nº	Ítems	No responde	0 Nunca	1	2	3	4 Siempre
11	Da lo que recibe.	2%	5%	38%	24%	17%	14%
12	Se manifiesta tal como es.	10%	0%	0%	14%	26%	50%
13	Retribuye a las personas de su familia que le colaboran.	5%	24%	24%	14%	9%	24%
14	Responde de modo positivo cuando le tratan con amabilidad.	0%	0%	5%	9%	12%	74%
15	Da sin esperar a cambio.	2%	0%	19%	12%	24%	43%

### 3.4. Empatía

Al 86% de los estudiantes le cuesta, en alguna medida, ver las cosas desde el punto de vista de otras personas y el 21% presenta serias dificultades para establecer relaciones humanas empáticas pues refiere que sus amigos no acuden a ellos para contarles acerca de sus sentimientos. Ello coincide con el 24% de estudiantes con tendencia a no reconocer el efecto que causa su conducta en los demás, reflejando ello distanciamiento respecto a los pensamientos y sentimientos del otro. Finalmente, el 50% tiene, en alguna medida, limitaciones para escuchar a los demás más allá de solo la acción de oír lo que dicen, lo que significa dificultades para una atención sostenida y para la escucha activa.

**Tabla 4**  
Empatía

Nº	Ítems	No responde	0 Nunca	1	2	3	4 Siempre
16	Le cuesta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.	5%	0%	50%	12%	5%	19%
17	Sus amigos acuden a él/ella para contarle sus sentimientos.	5%	2%	19%	21%	24%	29%
18	Cuando le cuentan algo personal, es capaz de sentir lo que el otro siente en ese momento.	2%	0%	12%	26%	29%	31%
19	Es consciente del efecto que produce su conducta en los demás.	10%	0%	14%	19%	26%	31%
20	Es de esas personas que escucha prestando atención y haciendo sentir a la persona comprendida.	7%	43%	38%	10%	2%	0%

### 3.5. Responsabilidad

El 55% afirma que, en alguna medida, no cumple con lo prometido, de manera similar, el 58% manifiesta algún grado de irresponsabilidad con sus deberes u obligaciones y el 77% incumple con la puntualidad en actividades y acontecimientos. El 40% tiene tendencia a no realizar tareas adicionales en caso se requiera para cumplir con responsabilidades asumidas y el 55% indica que no siempre realiza trabajos de manera comprometida.

**Tabla 5**  
Responsabilidad

Nº	Ítems	No responde	0 Nunca	1	2	3	4 Siempre
21	Cumple con lo prometido cuando se compromete.	2%	0%	14%	22%	19%	43%
22	Es responsable con sus deberes y obligaciones.	2%	0%	10%	29%	19%	40%
23	Llega a tiempo a sus actividades.	2%	0%	26%	29%	22%	21%
24	Cumple con responsabilidad realizando tareas adicionales si es necesario.	5%	2%	21%	17%	24%	31%
25	Realiza con compromiso los trabajos que se le asigna.	2%	2%	5%	26%	22%	43%

### 3.6. Profesionalidad

El 41% de la población se identifica con la formación impartida por la universidad, mientras que el 59% de los estudiantes no se identifica con esta formación. El 69% no actúa siempre bajo el valor de la honestidad tanto consigo mismo como con los demás. En esta misma proporción no asume, de manera decidida, la responsabilidad de su formación profesional. De hecho, sólo el 36% está completamente comprometido con su estudio y trabajo.

**Tabla 6**  
Profesionalidad

Nº	Ítems	No responde	0 Nunca	1	2	3	4 Siempre
26	Se identifica con la formación recibida en la institución a la que pertenece.	2%	2%	22%	33%	19%	22%
27	Es honesto/a consigo mismo/a y con los demás.	2%	5%	7%	38%	19%	29%
28	Es responsable de su formación profesional.	2%	2%	5%	29%	33%	29%
29	Practica los valores humanos.	2%	2%	3%	17%	33%	43%
30	Pone empeño en su estudio y/o trabajo.	5%	2%	0%	21%	36%	36%

## 4. Discusión

En el presente estudio, se concibe a los valores humanos como convicciones profundas que determinan la manera de ser de la persona y orientan su conducta. Se asume lo planteado por Munguía,

Chapa y Martínez (2015), citados en Romero (2020), respeto a que los valores son “actitudes personales que influyen en el reconocimiento de toda cosa primordial para el sujeto y que impactan directamente en la toma de decisiones” (p. 132). Además, se parte de que el pensamiento y el sentimiento ponen de manifiesto los valores de la persona, “hablar de los valores es hablar de una estructura en la que entran en juego pensamiento y sentimiento como requisitos previos para mover la voluntad y la acción (p. 133). Si bien estos valores son universales, al mismo tiempo son adaptados en función de la cultura y la sociedad donde se manifiestan. Esto conlleva la necesidad de indagar en ellos a partir del grupo y del contexto en el que la persona se desenvuelve.

Por otro lado, en la discusión se asume lo planteado por Bass, Hoy y Miskel (2008), citados en Ortiz, Moncayo y Riaño (2020), respecto a las dimensiones del liderazgo transformacional, específicamente lo que concierne a la dimensión denominada “influencia idealizada” pues a partir de ella, el líder “construye respeto y confianza en los seguidores y provee las bases para aceptar cambios radicales y fundamentales en las formas en que los individuos y organizaciones operan. También se le denomina carisma” (p.64)., Considerando esta dimensión, el líder transformacional expresa a través de su conducta valores, creencias y un sentido de misión en coherencia con su razón de ser: impulsar el desarrollo y motivar e inspirar al bien común:

Los líderes transformacionales, a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de visión que conducen a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo. Este cambio de prioridades...permite la expansión de su abanico de necesidades con la inclusión de la necesidad de crecimiento personal a través del compromiso que adquiere la persona con el logro del objetivo grupal. (p.63)

Por tanto, en el campo del ejercicio profesional educativo, el liderazgo transformacional tiene su sentido en una educación participativa, democrática, fundada en el aprendizaje de la persona y de su comunidad, que redunde en el desarrollo de competencias del ser en su integralidad y que fortalezca tanto la creatividad e innovación como el compromiso con la sociedad. En este entender, se presenta a continuación, el análisis sobre los valores humanos que manifiestan los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, considerando sus tendencias a partir de los resultados obtenidos, y

que se consideran necesarios para desempeñarse como líder transformacional.

#### **4.1. Comunicación asertiva**

La práctica de los valores humanos hace que la persona reaccione equilibradamente en el diario vivir con los demás, ya que es la forma en que expresa sus opiniones desde el respeto hacia el otro. La respuesta asertiva en la comunicación lleva a una mejor relación y comunicación entre personas, y ayuda al ser humano a cultivar los valores humanos para una convivencia armónica. La capacidad de la comunicación es un pilar fundamental para lograr cambios de actitud y mejores resultados. Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes tienen limitaciones en la expresión de sus desacuerdos o en la defensa de su propio valor como personas, de modo que una gran parte no emplea la comunicación asertiva, evidenciando con ello, la necesidad de fortalecer su autoestima.

En efecto, Corrales (2017, citado en Valdivia, Zúñiga, Orta y González, 2020) menciona que la asertividad “permite a una persona actuar en base a sus intereses, defenderse sin ansiedad, expresar sentimientos honestos, ejercer derechos personales sin negar los derechos de otros” (p. 4). Por ello, una de las variables importantes a considerar en la asertividad es la autoestima, variable trascendental en el desarrollo integral de los estudiantes. Estos autores refieren que la autoestima corresponde a “la confianza y el respeto por la propia persona, la predisposición a experimentarse apto para la vida y sus necesidades, sentirse competente para afrontar los desafíos” (pp. 4-5). Añaden que “las personas que practican la conducta asertiva son más seguras de sí mismas, más transparentes, fluidas en la comunicación y no necesitan recurrir tanto al perdón, porque al ser honestas y directas impiden el resentimiento” (p.10) y, tras un estudio de campo con estudiantes universitarios de nivel económico bajo, concluyen que existe relación entre las variables, autoestima y asertividad, observando que a mayor autoestima mayor probabilidad para la asertividad, en coherencia con el resultado de otros investigadores.

El buen uso del lenguaje y la prudencia en cómo comunicar al otro sobre sus errores es realmente un arte, pues debe hacerse sin lastimar, despertando en el otro la motivación a un cambio de actitud positiva y transmitiendo acompañamiento. Por tanto, educarse en valores es una necesidad para comunicarse asertivamente, puesto que las personas demandan ser valoradas en su integridad. Franco, Esteves, Castro y Alfonso (2022) ponen de manifiesto la importan-

cia de la promoción de valores mediante la comunicación asertiva en estudiantes universitarios:

En estas apreciaciones se puede constatar cuáles son los elementos que conformarían los valores y, de ahí, la importancia de promoverlos, es decir, que los valores están inmersos en un ambiente donde se respetan ciertas normas de convivencia y proporcionan un orden lógico en las interacciones humanas. (p. 654)

Estas facultades comunicativas hacen al ejercicio de un liderazgo desde el enfoque transformacional. En base a lo expuesto y en el marco de la formación del estudiante en Ciencias de la Educación, las competencias profesionales a desarrollarse para liderar proyectos, emprendimientos y para generar espacios educativos de calidad humana, deben sustentarse en la comunicación asertiva como uno de los pilares que permiten fortalecer la dignidad de la persona y de la interacción positiva con su entorno con base en la promoción de valores para la convivencia.

#### **4.2. Respeto**

En cuanto al valor del respeto, diversos estudios como los de Angelucci y otros (2008), Reyes y Hernández (2019) ponen de relevancia la importancia que los universitarios asignan a este valor, considerándolo uno de los más relevantes por la convivencia positiva, siendo así la búsqueda de un contacto con otros donde predomine el respeto y la honestidad. En este marco, la veracidad es esencial en la práctica del respeto pues la persona que tergiversa la verdad atenta contra el valor del otro ser humano. La persona respetuosa no necesita falsear la verdad por intereses propios. El ser humano comprometido con los valores humanos respeta su palabra y los compromisos asumidos para obtener los mejores resultados posibles en pos de la satisfacción de la persona y la sociedad en su conjunto.

Los resultados del estudio muestran que en los estudiantes existe poca tendencia a actuar con total honestidad y en forma coherente con lo que se comprometen. Sin embargo, a su vez, expresan su disposición para seguir reglas establecidas, ello puede estar vinculado a que actúan según las consecuencias positivas o negativas preestablecidas en una normativa. De hecho, estos resultados son coherentes con el estudio de Romero (2020) al identificar que, si bien los estudiantes expresan una postura favorable a la práctica del respeto, ello no se refleja en sus prácticas éticas ya que la respuesta de gran parte evidencia un espacio de duda en aplicarlos de forma continua. Frente a esta incoherencia, la autora plantea que:



Es urgente que los estudiantes se respeten a sí mismos y se proyecten en el futuro..., se debe valorar el cumplimiento de las normas y reforzarlas con mayor autonomía y todos los agentes sociales deben ser dialogantes, firmes, afectivos y éticos. (p.145)

Esto confirma la importancia de que la formación de los jóvenes para el liderazgo transformacional, debe sustentarse en dinámicas de interacción sujetas a regulaciones claramente definidas y en el marco del respeto y de la motivación para actuar con honestidad y compromiso. El respeto a las reglas y normas lleva a los seres humanos a una convivencia pacífica y exitosa, para ello el ejemplo de vida que se brinde al joven es de vital importancia, el docente y el clima de convivencia en aula y en la institución son sus referentes de acción.

Mederos (2014) señala que “el escenario de aprendizaje debe caracterizarse por el respeto, lo que facilita enseñar y aprender, por las buenas relaciones e interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa” (p. 142). El sistema de educación superior requiere nutrirse de educadores respetuosos consigo mismos y con los demás, que contagien la práctica del valor del respeto a los estudiantes. Los datos denotan el riesgo para el joven de vivir bajo el pacto implícito de mentir en las relaciones humanas, desestabilizando sus valores humanos y, por ende, la plataforma necesaria para formarse en competencias de liderazgo transformacional.

### **4.3. Reciprocidad**

La reciprocidad está dada por un sentido de gratitud que motiva a retribuir en mayor medida de lo recibido y de compromiso para dar de sí pese a no haber recibido según lo esperado. El ser humano que da y recibe bajo un sentido de reciprocidad es un gran líder porque comparte sus conocimientos, acompaña y empodera a los demás sin egoísmo ni individualismo. La coherencia de vida es un valor fundamental ya que través de ella es posible construir nuevas generaciones de líderes transformadores, con grandes sueños y con una visión de futuro.

Un estudio realizado por Alarcón y Caycho (2015) sobre las relaciones entre gratitud y felicidad en estudiantes universitarios mostró que “agradecer el beneficio recibido y la satisfacción que esto conlleva tiende a estar relacionado con actitudes y experiencias positivas hacia la vida, satisfacción por lo que se ha alcanzado y la autosuficiencia y tranquilidad emocional” (p. 59). Estos autores refieren “diversos estudios con evidencia científica acerca de la relación positiva entre gratitud y el bienestar subjetivo... señalan que las

personas agradecidas son más propensas a experimentar mayores emociones positivas y una mayor felicidad” (pp. 61-62) y entre los hallazgos de su investigación identifican que “la gratitud, en especial el factor reciprocidad, predice la felicidad. Es decir, aquellas personas que tienen el agrado y satisfacción por corresponder a la persona de quien han recibido un favor, tienen más probabilidades de experimentar felicidad” (p. 65).

Con base en estos hallazgos, es posible estimar que los estudiantes que participaron de la presente investigación presentan déficit en el sentimiento de bienestar vinculado a la familia o personas cercanas, pues manifiestan escasa reciprocidad hacia ellos. Ello causa desbalance en sus afectos fraternos siendo motivo de sufrimiento. Desde esta perspectiva, la formación de competencias para el liderazgo transformacional en estos jóvenes solo será factible en tanto se provisionen de recursos afectivos y cognitivos que reorienten sus actitudes hacia la vivencia de la gratitud como un valor que conlleva la experiencia interna de satisfacción y paz.

#### **4.4. Empatía**

La empatía requiere contar con habilidades de percepción y comprensión respecto a los sentimientos, pensamientos y formas de actuar de los demás. Un aspecto relevante en el comportamiento de una persona empática es la capacidad de recepción, escucha y de generar en los demás la sensación de sentirse comprendidos y acompañados, sobre todo en situaciones de dificultad. La práctica de la empatía se considera importante porque el ser humano requiere ser escuchado, respetado, amado y valorado como persona, para alcanzar su propia madurez, de tal modo que toda persona madura es, a la vez, consciente de sus propios actos y del efecto que causa con ellos en los demás.

El estudio evidenció que gran parte de los estudiantes tienen dificultades para actuar de manera empática con limitaciones en el reconocimiento de los sentimientos de otros y en manifestar actitudes de cercanía. De este modo y en concordancia con el estudio realizado por Guillen y otros (2021), la interacción social positiva en estudiantes universitarios se ve mermada por la escasa habilidad de recepción hacia los demás.

La correlación entre las habilidades de recepción y la interacción social de los estudiantes es significativa... Lo anterior se reafirma por los resultados obtenidos de Garaigordobil y García (2016) quienes indicaron que las habilidades de recepción centradas en la empatía predominaban en estudiantes quienes tenían muchas conductas

sociales positivas (prosociales, asertivas, de consideración con los demás, de autocontrol y liderazgo), pocas conductas sociales negativas (pasivas, agresivas, antisociales y de retraimiento), muchas estrategias cognitivas de interacción social asertivas, fueron nominados como compañeros prosociales, tenían alto autoconcepto, alta capacidad para analizar emociones negativas, alta estabilidad emocional, así como muchas conductas y rasgos de personalidad creadora. (s.p.)

Las habilidades sociales se constituyen en un eje de relación interpersonal en todo ámbito de comunicación humana. En este marco, el ejercicio del liderazgo exige poner de manifiesto este valor, el acompañamiento de equipos humanos exige la facultad de atención a sus necesidades desde una postura empática. De acuerdo con Chumpitaz (2017), el liderazgo transformacional se correlaciona con la empatía de manera directa: "...la correlación entre la empatía y las dimensiones del liderazgo transformacional como visión, comunicación inspirada, estimulación intelectual y liderazgo de apoyo son muy significativas y positivas" (s.p.)

En este entender y considerando que la empatía es fundamental en todo proceso de orientación educativa, debe contemplarse su cultivo en los programas de formación de pedagogos, educadores sociales y profesores, de manera que se promueva el ejercicio de un liderazgo transformacional caracterizado por el reconocimiento de los sentimientos de otros y por las habilidades de recepción afectiva.

El conocimiento de la afectividad de los demás es fundamental en el campo pedagógico/educativo, ayuda a predecir el comportamiento y es requisito del "sentir empático" propiamente dicho. Los pedagogos y educadores necesitan esta capacidad imaginativa en sus relaciones profesionales, en la comunicación que establecen con los alumnos, familiares y colegas. El educador se pone mentalmente en la posición del educando, sin llegar a implicarse excesivamente. (Perez, 2011, p.186)

#### **4.5. Responsabilidad**

La responsabilidad es un valor fundamental en la conciencia de la persona que realiza las actividades confiadas a su competencia. El sentido de responsabilidad influye en la toma de decisiones y, por tanto, en el cumplimiento oportuno de los deberes. La sociedad actual demanda personas comprometidas consigo mismas y con la comunidad, aquel que ha incorporado en su actuar el deber ser y la donación en el bien común da cumplimiento a sus compromisos pues asume su responsabilidad.

La responsabilidad es uno de los valores humanos más importantes sobre el cual hay que trabajar profundamente en los estudiantes universitarios y constituye un signo de madurez, es un valor que está en la conciencia de la persona y les permite reflexionar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos. La persona responsable es aquella que cumple con sus obligaciones y tareas que se les indican de manera consciente. (Morales, 2012, citado en Pérez y Maritza, 2012, s.p.)

Los resultados obtenidos muestran que más de la mitad de estudiantes no asumen en alguna medida las responsabilidades que les compete. Los hallazgos de esta investigación, son coincidentes con los de Matos, Tejera y Terry (2018) respecto a las insuficiencias en los modos de actuación asociados al valor de la responsabilidad en estudiantes de carreras de educación, mismas que se traducen en “impuntualidades en las actividades académicas y en la práctica profesional...inadecuado desarrollo de la expresión oral... e insuficiencias en las relaciones interpersonales y empáticas” (s.p.). Estos autores citan a Collado (2005) al poner de relevancia este valor como nuclear en la formación del universitario.

La responsabilidad es desarrollar una constelación de valores: la autoestima, sinceridad, perseverancia, iniciativa, fortaleza, generosidad, respeto, confianza, lealtad (Collado, 2005). Esto nos conduce a reconocer las dos vertientes implicadas: la individual y la colectiva; no solo reconocemos y aceptamos las consecuencias de nuestros propios actos, sino también influimos en las decisiones de un conjunto de personas y somos capaces de responder por las que toma el grupo al que pertenecemos. (s.p.)

Considerando, entonces, la relevancia de la responsabilidad para el desempeño positivo de un líder transformacional apoyado en una escala de humanos coherentes con su razón de ser, se hace evidente la necesidad de contar con estrategias que fortalezcan dicho valor en el periodo de formación universitaria, de modo que se desarrollen acciones sistemáticas de educación en valores. Para ello, se requiere considerar la expresión del valor de la responsabilidad en conductas específicas, tal es el caso de la puntualidad.

Una de las expresiones cotidianas de responsabilidad es la puntualidad, misma que se adquiere desde los primeros años de vida mediante la formación de hábitos en la familia y escuela. Considerando que dos terceras partes de los estudiantes encuestados, incumple con la puntualidad, las autoras consideran éste un punto de partida para fomentar una conducta ética entre los estudiantes que

permitirá sentar las bases necesarias para fortalecer la responsabilidad de los estudiantes con una proyección hacia el ejercicio de un liderazgo transformacional.

#### **4.6. Profesionalidad**

La profesionalidad guarda relación directa con el ejercicio de valores como la responsabilidad, el compromiso y la honestidad en el trabajo o actividad ocupacional en el que la persona se desempeña. En el caso de los estudiantes, la profesionalidad se vincula con su disposición al trabajo o estudio y al proceso formativo en el que se halla inmerso y del que es protagonista. Un estudio realizado por Contreiras, Álvarez y Miranda (2018) respecto a los valores profesionales significativos declarados por estudiantes universitarios establece que:

Los valores profesionales declarados como importantes para el desempeño profesional son la honestidad, profesionalidad, la responsabilidad, el compromiso social y la solidaridad, según la aparición, es el orden jerárquico manifestado... Existe un conjunto de valores profesionales con los cuales se identifican los estudiantes universitarios. Conocen su contenido y que se elaboran con sentido personal, pero les resta personalización para regulación más efectiva del comportamiento profesional. (p.1)

A partir de ello y de otros estudios citados por estos autores (Pérez, Ramos, Gallardo y Hernández, 2012) se establece que la honestidad y la responsabilidad son valores relevantes en el ejercicio del profesional. Los datos obtenidos en la presente investigación, muestran que cerca de dos terceras partes no ha logrado un desarrollo pleno en estos campos, pues identifican en sí mismos y en alguna medida, rasgos de deshonestidad e irresponsabilidad con su formación académica. En este sentido, la formación en liderazgo transformacional debe considerar la implementación de estrategias que lleven a los estudiantes que cursan Ciencias de la Educación a asumir estos valores de forma que los personalicen y sean mediadores de sus actos en el desempeño académico-profesional, de forma que dichos valores los representen en su carisma de líder, incidiendo en los demás como modelo de comportamiento ético caracterizado por acciones responsables y honestas en el ejercicio profesional.

La honestidad forja grandes líderes de la humanidad y es una cualidad propia de los seres humanos que guarda estrecha relación con los principios de la verdad, la justicia y la integridad moral. En el ámbito del desarrollo profesional, la honestidad se constituye en uno de los principales valores para prevenir males sociales como la

corrupción. De la misma manera, la responsabilidad ocupacional es punta de lanza para el desarrollo de una comunidad en manos de profesionales dispuestos a cumplir con el encargo social recibido. A partir del fortalecimiento de estos valores en la profesión, la persona manifestará cambios positivos en sus actitudes y prácticas profesionales, ejerciendo su ocupación con ética.

## 5. Conclusiones

En la sociedad actual de información y conocimiento, los avances tecnológicos dominan los escenarios sociales, sin embargo, son los valores humanos los que dan sentido a la vida, a las relaciones interpersonales y a la armonía con el entorno. Los valores son condiciones del ser humano que permiten formar una cultura de paz y ciudadanía cuando se practican de forma colectiva.

Siendo la educación el principal escenario multiplicador de buenas prácticas, la formación profesional en educación debe potenciar valores que permitan responder a la urgente necesidad de profesionales íntegros, con vocación para el servicio y para ser artífices del desarrollo social ejerciendo la educación con compromiso para orientar, acompañar y motivar equipos humanos. Las nuevas generaciones de profesionales en educación están llamadas a impulsar el desarrollo desde su ejemplo de vida, ello exige que las instituciones de educación superior asuman su rol en la formación de valores humanos para el liderazgo transformacional.

Entre los puntos conclusivos a la discusión del estudio se encuentra que los valores de la comunicación asertiva, la empatía y la reciprocidad deben considerarse como primordiales en un programa formativo de estas características dirigido a estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación pues se constituyen en componentes nucleares para las relaciones humanas. Los resultados reflejan la necesidad de fortalecer en los estudiantes el vínculo afectivo con su entorno más cercano; para ello, será fundamental promover situaciones que lo lleven a ponerse en el lugar de los demás y a expresar sus pensamientos y sus sentimientos en forma asertiva, de modo que actúen en coherencia con el respeto a sí mismos y a los demás y poniendo en práctica la escucha activa. Algo destacado es que se encontró que sus actitudes hacia otros tienen un alto componente de reciprocidad en el sentido de “tratar a los demás como es tratado” y de gratitud ante el trato amable. Por tanto, en contextos desfavorables de relaciones humanas, como es el caso de un entorno agresivo, estos jóvenes pueden ser reactivos, ya sea anulando expresiones de afecto hacia otros o actuando con la agresividad recibida.



Por otro lado, los estudiantes evaluados tienen amplia disposición a seguir normas establecidas en un contexto educativo, ello permite deducir la necesidad implícita de regulación externa del comportamiento, pues tienden a actuar de manera poco comprometida en situaciones de libre elección. A ello se suman acciones que muestran limitaciones en cuanto a la práctica de la responsabilidad, gran parte de los estudiantes no están dispuestos a asumir plenamente un mayor esfuerzo al necesario en las tareas que les corresponde y no logra cumplir con puntualidad sus compromisos.

Sin embargo, los estudiantes perciben los valores humanos como preponderantes para la profesionalidad, sobre todo aquellos vinculados con la responsabilidad, la honestidad y el compromiso, de modo que afirman poner empeño en sus estudios y en su trabajo y asumir la responsabilidad de su formación. Lo expuesto muestra la relevancia que tiene para estos jóvenes el lograr su propósito de ser profesionales, aunque también pone de manifiesto su dificultad para gestionar su motivación para comprometerse plenamente con el logro de su aprendizaje, en la medida que el mismo requiere ejercer autogestión y responsabilidad.

En resumen, a partir del estudio se establece la importancia de una formación en liderazgo transformacional basada en valores humanos para estudiantes de Ciencias de la Educación, en el marco de un sistema educativo integral que promueva el fortalecimiento de sus competencias, no solo para la profesión, sino para la vida misma. Dichas competencias parten del principio de coherencia entre sentimiento, pensamiento y acción, característico del carisma del líder transformacional.

Ello implica, principalmente, incorporar programas para potenciar la puesta en práctica de la comunicación asertiva, la empatía y la responsabilidad. De este modo, los jóvenes con orientación hacia el liderazgo transformacional podrán constituirse en referentes positivos para sus compañeros durante su paso por las aulas y para quienes se encuentren a su cargo, una vez asuman su labor profesional educativa. Un líder transformacional demuestra coherencia interna como modelo a seguir y es generador de un clima de confianza en su equipo, un clima en el que las relaciones humanas, la motivación y la proactividad inspire a quienes forman parte de él.

Finalmente, las autoras ven relevante el ejercicio del liderazgo transformacional también en los docentes y en el plantel de la universidad, para llevar adelante todo proceso formativo de fortalecimiento en valores humanos. Su rol como referentes para los jóvenes y como generadores de estrategias participativas y de una dinámica

de interacción desde el aula y fuera de ella, los desafía a asumirse como educadores. Educar en valores humanos para el ejercicio profesional es responsabilidad tanto de los formadores como de una institución que asume esta labor en pleno. El centro educativo debe crear una estructura organizacional propicia no solo para enseñar y aprender sobre liderazgo transformacional, sino también para que el personal directivo y docente se desempeñe como líder desde su ejercicio, promoviendo la resolución de conflictos y la eficacia de equipos de trabajo.

Como proyección para futuras investigaciones, se sugiere indagar en el uso de metodologías tanto de gestión educativa institucional como de aula que permitan viabilizar la formación en valores humanos para el liderazgo transformacional, profundizando los hallazgos de la presente investigación desde perspectivas de investigación cualitativa y con un abordaje de historias de vida y de observación participante, haciendo eco de lo expresado por Ortiz, Moncayo y Riaño (2020): “Los procesos formativos en torno al liderazgo... son procesos que no solo ocurren en el aula, sino que trascienden las fronteras para dar sentido a los proyectos colectivos, favoreciendo cambios estructurales y organizativos” (p. 66). Justamente, estas vivencias que trascienden las aulas son las que germinan cuando el sentido formativo de una universidad se materializa en esfuerzos conjuntos para fortalecer valores humanos.

## 6. Referencias

- Alarcón, R., & Rodríguez, T. C. (2015). Relaciones entre gratitud y felicidad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Psychologia*, 9(1), 59-69.  
<http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/993>
- Angelucci, L., Da Silva, J. L., & Serrano, A. (2013). Relación entre liderazgo y valores en estudiantes universitarios venezolanos. Límite. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 8(28), 29-40. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83636194004.pdf>
- Angelucci, L., Juárez, J. F., Dakduk, S., Lezama, J., Moreno, A., & Serrano, A. (2008). Jerarquía de valores en estudiantes universitarios. *Argos*, 25(48), 06-20.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-16372008000100002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372008000100002)
- Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista fuentes*.



- Chumpitaz Mautino, M. A. (2017). Empatía y liderazgo transformacional en docentes de educación básica regular de cuatro instituciones educativas del distrito de San Martín de Porres, 2017.
- Contreras O.Y., Álvarez D.L., Miranda G.O. (2018). Valores profesionales en estudiantes que cursaron la asignatura Psicología Médica. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 47(3), 1-14. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=84814>
- Cruz-Ortiz, V, Salanova, M., & Martínez, I.M. (2013). Liderazgo transformacional y desempeño grupal: unidos por el engagement grupal. *Revista de Psicología Social*. 22 abril de 2018 de <http://hdl.handle.net/10234/95696>
- Díaz Gómez, E. R., Espinosa Garza, J. L., Peterson Rodríguez, H. X., & Kuri Alonso, I. (2019). Una propuesta de evaluación de las competencias de liderazgo transformacional en los estudiantes de licenciatura. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-21712019000200016](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712019000200016)
- Franco-Pérez, R. L., Esteves-Fajardo, Z. I., Castro-Moyano, G. E., & Alfonzo-Chunga, P. J. (2022). Promoción de valores mediante la comunicación asertiva en el estudiante universitario. *CIENCIAMATRIA*, 8(3), 652-665. <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/797>
- Guillen-Chavez, S. R., Carcausto, W., Quispe-Cutipa, W. A., Mazzi-Huaycucho, V., & Rengifo-Lozano, R. A. (2021). Habilidades comunicativas y la interacción social en estudiantes universitarios de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 9, 1-10. <https://www.proquest.com/openview/e53385f139fb98ec582923e7ecbd9fe6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2044970>
- Iriarte, G. (2002) *Análisis Crítico De La Realidad*, 14ª ed, Bolivia. Ed. Kipus.
- Matos Ceballos, J. J., Tejera Concepción, J. F., & Terry Rodríguez, C. E. (2018). Estrategia didáctica para la formación del valor responsabilidad. *Sinéctica*, (50). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2018000100013&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2018000100013&script=sci_arttext)
- Mamani Padilla, E. E. (2021). *Programa de liderazgo e intervención psicosocial, para el empoderamiento social de voluntarios de la Universidad Salesiana de Bolivia* (Doctoral dissertation). <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/26021>

- Martínez Moreno, A., Morales Baños, V., & Ibáñez Pérez, R. J. (2016). Calidad de Liderazgo en la formación inicial. *Sportk, Vol. 5, n° 1 (2016) Supl.*  
<file:///C:/Users/zegar/Desktop/254091-Texto%20del%20art%C3%ADculo-882371-1-10-20160321.pdf>
- Mederos, M. (2014). La convivencia entre los estudiantes universitarios: su atención desde el proyecto educativo de la carrera. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 141-159.  
<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3395/3610>
- Mita, E., Camacho, G., Corso, G., Escalier, S., & Reynaga, C. (2015). Influencia del liderazgo transformacional en el clima Organizacional de las Carreras de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 10, 623.  
[http://www.scielo.org.bo/pdf/rcti/v10n11/v10n11\\_a04.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rcti/v10n11/v10n11_a04.pdf)
- Ortiz Riaga, M. C., Moncayo Orjuela, C., & Riaño Triviño, A. (2010). Caracterización de las dimensiones del liderazgo transformacional en estudiantes de pre grado de la universidad militar nueva granada.
- Pérez, V. M. O. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174.  
<file:///C:/Users/ZEGARRA/Downloads/w175n572,+28899-59252-1-CE.pdf>
- Pérez, F., & Maritza, P. (2012). El trabajo independiente, una forma de reforzar el valor responsabilidad en los estudiantes universitarios. *Edumecentro*, 4(3), 198-205.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742012000300020&script=sci\\_arttext&tlng=enhttps://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/909](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742012000300020&script=sci_arttext&tlng=enhttps://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/909)
- Reyes Alamilla, O. I., & Hernández Romero, G. (2019). Identificación y práctica de valores en la formación universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142019000200017](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200017)
- Romero, G. H. (2020). El respeto: un valor que desafía a la educación de universitarios tabasqueños en la modernidad líquida. *Apuntes Universitarios*, 10(3), 131-145.  
<https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/475>

- Rojas Carrasco, O. A., Vivas Escalante, A. D., Mota Suárez, K. T., & Quiñonez Fuentes, J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (28), 237-262.  
[http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1390-86262020000100237](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262020000100237)
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden. *UNIREvista*, 1(3), 1-12.  
<http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/LIDERAZGO-TRANSFORMACIONAL-EJEMPLO4.pdf>
- Tobón, O. E. A., Zapata, S. J. C., Lopera, I. C. P., & Duque, J. W. S. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 43(169), 89-105.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000072>
- Valdivia, J. B., Zúñiga, B. R., Orta, M. A. P., & González, S. F. (2020). Relación entre autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 11(34), 1-26.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7597012>
- Vargas, A. (2015). Estudios recientes sobre la crisis judicial en Bolivia. *La Paz, Bolivia: La Razón*.





# **VERDAD ACTIVA**

Revista Científica del Instituto de  
Investigación y Postgrado USB

## **ARTÍCULOS DE REVISIÓN**





---

# **Experiencias locales de gestión educativa en el marco de la educación intra e intercultural**

Romel Favie Cano Mayorga

*“La base de toda educación es cuestión de corazón.”*

*Don Bosco*





## Experiencias locales de gestión educativa en el marco de la educación intra e intercultural<sup>1</sup>

### Local Experiences of Educational Management, within the Framework of Intra and Intercultural Education

Cano Mayorga, Romel Favie<sup>2</sup>  
Unidad Educativa Lapiani

---

#### RESUMEN

---

El presente escrito escudriña la temática de la gestión educativa intra e intercultural, su evolución en los últimos años y los nuevos alcances que este tiene en la realidad actual, en el marco de la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ley 070). A su vez, se hace referencia a los “desencuentros” entre escuela y comunidad, debido a una “aplicación aparente” de la normativa y a una lectura inadecuada de la realidad local, por parte de algunas autoridades administrativas, a pesar de que la normativa legal indica que la educación gira en torno a la comunidad. También, se presenta algunas experiencias locales desarrolladas en el marco de una gestión educativa intra, intercultural.

#### Palabras clave

Gestión educativa, experiencias locales, participación social, educación intra e intercultural.

#### Abstract

This paper deeply analyzes the theme of intra and intercultural educational management, its evolution in the last years and the new scope, it has in the current reality, within the framework of the Avelino Siñani and Elizardo Pérez Education Law (law 070). At the same time, reference is made to the “disagreements” between the school and the community, due to an “apparent application” of the

---

1 Artículo recibido el 28 de octubre, 2022. Artículo aceptado el 30 de diciembre, 2022.

2 Docente de Matemática en la Unidad Educativa Lapiani, perteneciente a la comunidad rural de Lapiani - Sipe Sipe en Cochabamba, Bolivia. Amplia experiencia en el ejercicio de la docencia en Educación Regular. Magister en Educación Superior. Especialista en Investigación y Producción de conocimientos. Diplomado en Tecnología Educativa y en Gestión educativa. Licenciado en Educación Intercultural Bilingüe y en Pedagogía. Formación en Escuela Normal Superior como Profesor de Matemáticas del nivel secundario. Actualización profesional en investigación educativa etnográfica y proyectos educativos comunitarios e interdisciplinarios.  
Email: canomayorga15@gmail.com • Orcid: 0000-0002-7708-4367

regulations and an inadequate reading of the local reality, by some administrative authorities, despite the fact, that the legal regulations indicate education revolves around the community. Also, some local experiences developed within the framework of intra and intercultural educational management are presented.

## Keywords

Educational management, local experiences, social participation, intra and intercultural education.

## 1. Introducción

La gran diversidad cultural de Bolivia exige que el Estado reconozca la interculturalidad tanto a través de su normativa y del discurso como en la práctica misma de la gestión educativa intra e intercultural. En el ejercicio de la gestión educativa, se presentan cotidianamente situaciones que ameritan una acción coherente con los planteamientos sobre una educación intra e intercultural, vigentes en la normativa actual boliviana. Sin embargo, tras una exploración de la temática y desde la experiencia propia del autor del artículo, se evidencia que, en muchas ocasiones, esta gestión se aleja de la escuela misma, como indicaba un comunario de Raqaypampa, localidad situada en Cochabamba: *“kawsayniykumanjina escuelaqa purinan tiyan”* (la escuela debe “caminar” de acuerdo a nuestro modo de vida) (Regalsky, 2016).

Un hecho que muestra la desarticulación entre la escuela y la comunidad, desde la experiencia del autor de este artículo como docente en una escuela seccional del Municipio de Tacopaya, provincia Arque del departamento de Cochabamba, se suscitó en el tiempo de carnavales, época en que muchos estudiantes no asistieron al colegio, hecho que tuvo que ser reportado al director de núcleo ante la solicitud de presentar estadísticas de asistencia. A partir de este registro, las autoridades establecieron quitar el Ítem de la escuela pues no contaba con la cantidad necesaria de estudiantes y no justificaba la presencia del Ítem. Ante tal intención, se realizó una reunión con la comunidad y los comunarios indicaron que sus hijas e hijos se faltaron debido a que antes del “domingo de tentación” (en la época de carnavales) realizan una serie de actividades, las mujeres se dedicaban a tejer *“llijllas”* (aguayo tradicional) y los varones se dedicaban a practicar el charango y la *“qhunquta”* (guitarra tradicional con cuerdas metálicas). Ante la explicación, las autoridades tuvieron que desistir de su intención.

Experiencias como la relatada, revelan que el sistema educativo debe buscar formas de adecuar sus políticas educativas a la reali-

dad de las comunidades. El Estado Plurinacional de Bolivia, desde su concepción, ha generado una serie de normativas legales que afianzan su nueva situación como Estado; una de ellas es la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Ley 070), la cual, pregona una educación descolonizadora, comunitaria, intra e intercultural. Para concretizar sus afirmaciones, ha generado diferentes mecanismos para de concreción, uno de ellas es a través de la gestión educativa. El agente encargado de esta función es la autoridad administrativa (director departamental, director distrital, director de Unidad Educativa u otro), mismo que debe aplicar una gestión educativa intra e intercultural con participación activa de la comunidad.

Sin embargo, lo descrito en la normativa no se aplica en su integridad en la realidad, el centralismo no permite generar encuentros con la comunidad, aún falta comprender qué es en esencia lo intra e intercultural, aun se propician rupturas entre escuela y comunidad. Pese a las dificultades inherentes en una supuesta gestión educativa intra e intercultural, se han generado propuestas contestatarias al centralismo, pero amigables a la comunidad, pues algunos maestros y directores críticos de su realidad vienen desarrollando experiencias gestión educativa intra e intercultural, las cuales se presentan en el desarrollo del presente artículo.

Con base en lo presentado, la pregunta de revisión que guía el presente artículo es la siguiente: ¿Cuáles son las características de la gestión educativa en el marco de la educación intra e intercultural? Dicha interrogante, a su vez, conduce a la revisión de elementos conceptuales referentes a gestión y a la intra e interculturalidad, entre otros. En esta misma línea, el objetivo de revisión gira en torno al análisis de la gestión educativa intra e intercultural, como también de las experiencias locales generadas en este marco.

## **2. Método**

Para la estructuración del presente artículo, se tuvo como punto de inicio la pregunta de revisión documental planteada, misma que posibilitó una estructuración lógica del documento.

A partir de la definición de los elementos a trabajar, se realizó la búsqueda de documentos con los descriptores respectivos, empleando el buscador digital Google Académico. Las principales palabras clave empleadas fueron gestión, gestión educativa intra e intercultural. Al direccionar la búsqueda hacia documentos propios del contexto boliviano, se obtuvo escasos resultados en la red, por lo que el autor se remitió a bibliotecas locales en las que encontró documentos impresos referentes al tema. Posteriormente, se organizó

la información en base a cuadros de análisis que brindaron mayores elementos de estudio para la estructuración del documento.

### **3. Desarrollo y discusión**

La educación boliviana ha experimentado cambios conforme a las políticas instauradas, tanto en el plano pedagógico como en la gestión educativa. A continuación, se dará una mirada crítica de los alcances y dificultades que presenta la gestión educativa.

#### **3.1. Acercamientos a la gestión educativa**

##### **3.1.1. Consideraciones epistémicas sobre la gestión educativa**

Con el objetivo de adentrarse en la temática planteada, es necesario realizar algunas precisiones epistémicas sobre gestión educativa. En esta línea, Marconi (2012) asume que: “el vocablo gestión proviene del latín “*gestio*”, que significa acción en la realización con eficiencia y rapidez de trámites que hacen posible un asunto” (Marconi en Poma, 2020, p. 32). Esta concepción ha regido la función del directorado durante muchos años y en la actualidad aún se cumple a cabalidad, es decir, el rol del director solo se va circunscribiendo en el manejo de la documentación para tramitar o cumplir con los requerimientos administrativos.

La gestión educativa, puesta en práctica desde esta concepción, ha sido producto de un determinado momento histórico. Según Arratia (2015), tuvo un origen gerencial y eminentemente administrativo proveniente de la revolución industrial. Estas características traslucieron al ámbito educativo, pues el control rígido del personal y el manejo del “papeleo” fueron encargados al director, dejando de lado a la comunidad.

La historia de la administración educativa en América Latina está enmarcada por la aplicación e imposición sistémica de modelos exógenos de gestión educativa, alejados de las características socioculturales y demandas locales de las sociedades. En el caso de Bolivia, no obstante, en el nuevo marco de leyes del Estado Plurinacional de Bolivia ofrece el sustento teórico, político y jurídico para emprender una verdadera descolonización del Sistema Educativo Plurinacional, este proceso aún continúa pendiente, pues continua vigente un modelo de gestión educativa gerencial heredado de la Colonia y la República. (p. 35)

En el caso de Bolivia, estas características fueron insertas en el Código de la Educación de 1955 y la Reforma Educativa de 1994,

aunque en esta última, se mostraron algunas nuevas direcciones inherentes al rol del director en la gestión educativa (Machaca, 2013).

Ahora bien, en base a las consideraciones realizadas en los párrafos anteriores, las funciones encargadas al director debieron modificarse conforme los momentos históricos del país. En la actualidad, la concepción de gestión educativa habría virado, tal cual lo menciona Poma (2020):

Criterio compartido por Paredes, Sánchez y Badillo (2016) y Guamán, Espinoza y Sánchez (2017), quienes estiman que en el actual contexto social, la noción de gestión escolar alcanza una nueva connotación que abarca no sólo las relaciones que se producen al interior de las instituciones educativas entre alumnos, docentes, directivos, personal administrativo y de servicios, etc., también involucra a factores externos de carácter social, económico, legal, cultural y político, que influyen en la vida de la escuela (instituciones y organizaciones sociales, religiosas, civiles y políticas familiares de los alumnos, comunidad, etc.). (p. 32)

En tal caso, la función del director no solo se reduciría a la elaboración de documentos y a su permanencia en el escritorio, y al relacionamiento con su entorno próximo (profesores y estudiantes), sino que el director asumiría la función de incluir en su comunidad a través de una gestión activa que promueva su participación.

### **3.1.2. Consideraciones normativas sobre la gestión educativa en Bolivia**

En el afán de incluir a la comunidad en la gestión educativa, se hace imprescindible hablar de gestión educativa intra e intercultural, misma que se constituye en la esencia del nuevo enfoque Sociocomunitario Productivo de la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP), promulgada en Bolivia el año 2010. En tal sentido, se dice que “la gestión educativa intra e intercultural supone la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y reconocimiento de los saberes, cosmovisiones, formas organizativas, valores y sobre todo potencialidades de los pueblos indígenas” (Arratia, 2016, 37). En esta misma línea Machaca (2013) indica lo siguiente:

Se entiende por gestión educativa intercultural la interacción de saberes, conocimientos, valores y principios de una propia cultura con otras, que a partir de ello se pueda generar acciones conjuntas de actividades relacionadas a los procesos pedagógicos y administrativos y convivencia dentro de una institución en beneficio de los estudiantes. La interculturalidad es la relación de lo propio con otras culturas del entorno local, regional, nacional y supranacional. (p. 9)

Sin lugar a duda, las características particulares de los pueblos, tales como costumbres, saberes y prácticas culturales, generan elementos constitutivos para la gestión educativa, por tal razón, los directores deben ser capaces de “leer” esa realidad existente en el entorno para aplicar en su práctica educativa.

La ley ASEP plantea un enfoque intra e intercultural de la gestión educativa como una construcción dialógica con plena participación de la pluralidad de los actores educativos (estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y otros actores locales), que conduce hacia una gestión participativa, basada en los principios de complementariedad y reciprocidad. (Arratia, 2015, p. 59)

El enfoque intra e intercultural es rescatado en la ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ley 070), lo cual, le otorga un marco legal para su aplicación en el ámbito educativo.

### **3.2. La participación social en la gestión educativa desde la normativa educativa boliviana**

Como se indicó, la participación social es parte inherente e indisoluble a la gestión educativa intra e intercultural, pues en la participación de la comunidad se encuentra el diálogo entre culturas y puesta en evidencia de sus peculiaridades culturales aplicables dentro de la gestión educativa, es decir, es una construcción activa con la participación de todos los actores educativos que componen la comunidad educativa (director, profesores, estudiantes, padres de familia, organizaciones comunales, etc.).

Si abstraemos, de manera sintética, la esencia de la participación social en la educación de las normas legales vigentes y, simultáneamente, abstraemos también las acciones que en este marco despliegan las juntas escolares y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios podemos señalar que la participación social en la educación consiste fundamentalmente en el ejercicio de la toma de decisiones en lo que respecta al control social y la gestión pedagógica e institucional que realizan, en diversos niveles y grados, los diferentes órganos de participación popular. (Machaca, 2013, p. 58)

Sin lugar a duda, la “participación popular”<sup>3</sup> ha sido el origen para el reconocimiento de las organizaciones comunales, otorgándoles un marco jurídico que afianza su participación tanto en políticas nacionales como también en el ámbito educativo.

---

3 Ley de Participación Popular (Ley N° 1551) aprobada el 20 de abril de 1994

A continuación, se presenta la evolución que ha sufrido la participación social en las diferentes leyes educativas que ha tenido nuestro país, desde los años 90.

### **3.2.1. La participación social en la Ley de Reforma Educativa (Ley 1565)**

El reconocimiento de la importancia de la participación de la comunidad en la educación no solo es tema de la actualidad, sino que ha estado presente en las diferentes etapas históricas del país, pasando por el Código de la Educación de 1955, la Reforma Educativa de 1994 y la actual Ley 010 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. La participación social, especialmente en las dos últimas reformas educativas, se ha puesto en evidencia otorgando fundamentalmente reconocimiento a las organizaciones representativas.

La Ley 1565 de Reforma Educativa, tal como ya señalamos, propone a la Participación Popular como una de sus estructuras y señala que los mecanismos de la mencionada Participación Popular son las Juntas Escolares, Juntas de Núcleo, Juntas Distritales, Concejos Municipales, Consejos Departamentales de Educación, Consejos Educativos de Pueblos Originarios, Consejo Nacional de Educación y el Congreso Nacional de Educación. (Machaca, 2013, p. 56)

La Ley de Reforma Educativa reconoció los tipos de organizaciones representativas y participativas del quehacer educativo; sin embargo, en la práctica, solo algunas de estas organizaciones participaron de las actividades educativas. En muchos casos, estas organizaciones no conocían las funciones que debían desempeñar.

Como se señaló anteriormente, diversas limitaciones e insuficiencias, tanto en el sector público como en el privado, afectaron el normal desarrollo del PRE (Programa de Reforma Educativa Boliviana) y causaron retrasos en su ejecución. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, la rigidez y poca flexibilidad de los procedimientos administrativos del sector público, y en casos también de los organismos financiadores, que impidieron una atención oportuna sobre todo en las áreas rurales alejadas... Pero, como se ha señalado reiteradamente, fue la falta de comunicación entre el Ministerio y las comunidades en las que se implementaba la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) la que mayores sospechas despertó entre la población indígena... Así lo que surgió como una demanda y una política que fue de abajo hacia arriba, terminó siendo percibida como una nueva imposición gubernamental. (López y Murillo, 2006, pp. 14-16)



De esta forma, si bien la reforma educativa boliviana de 1994 dio paso a una nueva concepción de la gestión en educación, considerando la participación de sectores de base en cada comunidad, su implementación implicó diversas limitaciones en la comprensión y apropiación del sentido de participación social en un sistema educativo con herencia de una burocracia gubernamental.

### **3.2.2. Participación social en la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Ley 070)**

La ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP), aprobada en 2010, otorgó estructura a las formas de participación social. Durante su elaboración, participaron de manera directa los representantes de los pueblos indígenas originarios. En su artículo 2 de Disposiciones Generales, Parágrafo I, esta ley especifica lo siguiente:

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios. (Ministerio de Educación, 2010, p. 3)

En este caso, si bien el Estado reconoce y garantiza la participación de la comunidad, lo cual no es distinto a la Reforma Educativa (ley 1565), la diferencia radica es que el Estado reconoce sus procedimientos propios de organización. Ello da pie a que los usos y costumbres de las comunidades indígenas sean aplicados en la educación. En efecto, en su artículo 5 esta ley menciona entre los objetivos de la educación el siguiente:

Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígenas originario campesinos, afro bolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad. (Ministerio de Educación, 2010, p. 7)

### **3.3. La intraculturalidad e interculturalidad como proceso de diálogo y de participación social en la educación**

#### **3.3.1. Fundamentos sociales de la intra e interculturalidad en la educación boliviana**



En un país con una gran diversidad cultural como es el caso de Bolivia, la intra e interculturalidad en la educación se constituyen en espacios de relacionamiento e interacción de saberes y conocimientos, en los que cada integrante de la comunidad educativa participa de manera activa en la toma de decisiones.

La participación social en el sistema educativo consiste en la intervención de la población en su conjunto (estudiantes, profesores, padres de familia, autoridades educativas, políticas y sindicales) en la toma de decisiones respecto a los procesos de gestión educativa, con la única finalidad de mejorar la calidad educativa de formación de los estudiantes, y por ende, el desarrollo de sus comunidades. (Sanabria, 2015, p. 178)

Las diferentes comunidades del país presentan ciertas peculiaridades inherentes a su cultura, también presentan potencialidad y dificultades que deben ser abordadas desde el plano educativo, es decir, el director y los maestros deben ser capaces de realizar una lectura cabal de la realidad, tanto de la comunidad como también de la escuela. Este proceso no puede realizarse de manera aislada, en ella, deben participar todos los componentes de la comunidad educativa y aportar desde su vivencia.

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. (Honorable Congreso Nacional, 2009, p. 24)

El reconocimiento legal de la participación social en educación es el respaldo fundamental para que las comunidades participen en la gestión educativa, no solo de manera instrumental con la firma en el cumplimiento de circulares e instructivos de autoridades administrativas jerárquicas, sino en la toma de decisiones y en la acción misma del proceso educativo.

### **3.3.2. Condiciones para la práctica de una gestión educativa intra e intercultural**

Si bien la normativa vigente propugna una educación intra e intercultural y descolonizadora, en la práctica, los autores consultados en esta revisión no avizoran esos cambios pues se mantiene aplicando los modelos exógenos del pasado. Por ello, algunos maestros y directores críticos de su realidad buscan acercar la escuela a la comunidad a través de la aplicación de los saberes y conocimientos

en la gestión educativa (Navarro, 2016). “Una de las razones más importantes para que coexista una gestión oculta y otra oficial es que el modelo de gestión educativa centralizado y burocrático no responde a las necesidades y/o contextos culturales del país” (Arratia, 2015, p. 57).

La falta de contexto dentro de los procesos educativos y especialmente en la gestión educativa, ha hecho que algunos actores de la educación busquen formas de recuperar los saberes y conocimientos de los pueblos, lo cual, en muchos casos quedan ocultos y no se visibilizan ante el asedio de la autoridad superior administrativa.

(...) el modelo organizacional del Sistema Educativo diseñado para la gestión administrativa y burocrática, relegando a segundo plano las dinámicas educativas y organizativas en los contextos locales. Esto provoca muchos desencuentros entre la planificación central y la planificación local. En la actualidad, la planificación de las actividades escolares responde prioritariamente a las disposiciones e instructivos de la administración central, un ejemplo de esto es la definición de los calendarios escolares, que no responden la particularidad y especificidad de los ritmos y modos de vida de cada localidad. (Arratia, 2015, p. 58)

La operativización del nivel central a través de instructivos, circulares y otros aún continúa socavando la gestión alienante, en desmedro de los saberes y conocimientos de los pueblos, tal es el caso, del calendario escolar, el cual, no responden a la realidad agrícola y pecuaria sobre la cual gira la vida de la comunidad.

(...) lo que se requiere es una reingeniería del modelo de gestión del Sistema Educativo Plurinacional, vale decir, un cambio trascendental de las estructuras organizacionales, el pensamiento y la acción. No es posible promover cambios si previamente no se cambian los modelos mentales, las formas de pensar y percibir la realidad educativa de todos los actores protagónicos. (Arratia, 2015, p. 90)

Además, es necesario considerar que dentro de la reingeniería que se sugiere, se debe generar una apropiación de la normativa y de los alcances de esta, pero a partir del reconocimiento real de la legitimidad de los pueblos.

La educación, entendida de arriba hacia abajo o de afuera hacia adentro es legal, porque hay leyes y acuerdos que respaldan su reconocimiento, aunque no se considere la gran diversidad cultural que tienen los pueblos. Es decir, el carácter legal de la educación tiende a homogeneizar el pensamiento. A la inversa, la educación entendida

como de abajo hacia arriba o de adentro hacia fuera es legítima, porque no son las leyes y los acuerdos estatales los que dan sentido a su práctica, sino la misma experiencia, reflexión y necesidades de los pueblos. Una forma de educación posible de los pueblos y para los pueblos estaría conformada de legitimidad y legalidad, y asimismo, tendría el derecho a ejercer la autodeterminación; en pocas palabras, que los órganos evaluadores del acto educativo en su conjunto tengan su raíz principal en los usos y costumbres de los pueblos. (Romero, 2020, p. 187)

Si no existe un reconocimiento legítimo de las prácticas culturales de los pueblos, se seguirá realizado una aplicación aparente de la gestión educativa. Un ejemplo específico de una gestión educativa aparente es la que plantea Arratia (2011), en la cual, denota lo siguiente:

Las autoridades son consideradas buenos gestores en la medida en que ejecutan las decisiones superiores y presentan resultados. La gestión es reducida a las actividades administrativas referidas al manejo de la documentación, libros de notas, inventarios, archivos, mantenimiento y ampliación de infraestructura, mobiliario, equipamiento en general y también al personal, ignorando por completo la gestión curricular y la participación social. (p. 34)

En este sentido, si bien la normativa instaurada con la Ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez busca transformar la educación, brindando algunos lineamientos específicos sobre cómo desarrollar los procesos pedagógicos y de gestión, no será posible si no existe una reestructuración mental de los actores educativos. La normativa educativa vigente afianza la participación social en la educación en sus diferentes etapas (planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo), pero en la práctica algunos estamentos educativos pueden no generar verdaderos espacios de participación, poniendo en riesgo el sentido de estas disposiciones, de modo que una “gestión educativa con participación social” sea solamente de carácter “instrumental”, es decir, para el cumplimiento de “formalismos” exigidos por disposiciones superiores.

Considerando los aspectos desarrollados y con el fin de aportar en formas de contrarrestar el riesgo mencionado a partir de la práctica de la responsabilidad asumida por gestores educativos en sus diversos niveles de concreción y en el marco de la intra e interculturalidad, a continuación, se presenta la revisión hecha sobre algunas experiencias de gestión educativa intra e intercultural no solo en Bo-

livia, sino también en otros países latinoamericanos a fin de contar con otras experiencias.

### **3.4. Experiencias sobre gestión educativa intra e intercultural**

En el afán de recuperar los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios, algunos directores, profesores y otros miembros de la comunidad educativa, han buscado diferentes maneras de llevar adelante una educación intra e intercultural. Es en este sentido, se presentan algunas experiencias.

#### **3.4.1. Prácticas locales de gestión educativa intra e intercultural en Bolivia**

Una de las primeras experiencias educativas de gestión considerando la intra e intercultural es la de Raqaypampa, la cual, muestra el rol protagónico de los habitantes de la comunidad en la toma de decisiones y dentro el proceso educativo.

Ya unos años antes, debido a la propia crisis del aparato educativo estatal, una comunidad de Raqaypampa, en la provincia Mizque, había iniciado una experiencia particular de escuela-ayni, donde un maestro campesino, sin título alguno, pero con alguna capacitación recibida de la ONG CENDA que trabajaba en el lugar, enseñaba a los niños sus primeras letras en su propio idioma, dentro de un calendario de clases especialmente adaptado a los requerimientos del ciclo agrícola del lugar. (Regalsky, 2016, p. 160)

Si bien a un inicio, uno de los gestantes de una educación escuela-ayni en Raqaypampa fue un comunario, en la actualidad este proceso se viene desarrollando por profesores reconocidos por el Estado, pero refrendados por el Consejo Educativo del pueblo indígena autónomo de Raqaypampa. En este caso, este pueblo, a falta de contexto dentro de la enseñanza de los estudiantes y fundamentalmente la falta de aplicabilidad de los conocimientos en sus actividades eminentemente agrícolas y pecuarios, ha buscado desarrollar una educación propia. Otro elemento que también resalta, es que los procesos educativos se desarrollan en base a un calendario agrícola propio (en la actualidad está reconocida por el Ministerio de Educación) (Regalsky, 2016).

Otra experiencia sobre gestión educativa intra e intercultural, es la que se ha desarrollado para la preservación y recuperación de la lengua Uru-Chipaya, en la cual, “Un conductor principal del proceso de enseñanza de la lengua Uru, un experto originario Uru

Chipaya, Benedicto Mamani, apoyado por Javier, con materiales educativos bilingües” (Tuse, 2017, p. 53). En esta experiencia, resalta que la solución a sus problemas referentes a su lengua ha surgido del interior de su pueblo.

También en esta línea se halla la experiencia de Pasorapa, la cual, se fundamenta en la revalorización de saberes y conocimientos de la comunidad, además de que su calendario agro festivo se constituye en una de sus bases.

Existe la necesidad de elaborar el calendario Agrofestivo y ritual para el distrito educativo de Pasar opa, porque el calendario escolar no responde a las características socioculturales, festivas y agrícolas del municipio. Además, ello ayudará a la implementación del currículo regionalizado y el currículo diversificado en el distrito. Porque este calendario tomará en cuenta las prácticas culturales, como ser: los saberes, conocimientos, experiencias, costumbres, rituales y otros que son propias de la comunidad y del distrito. Y permitirá comprender de forma integral y holísticamente la cosmovisión andina. Es decir, entender la realidad local, los lazos entre humanos, naturaleza y deidades. (Choque, 2016, p. 125)

Así como las tres experiencias presentadas, existen otras que buscan la revalorización de los saberes y conocimientos de las comunidades indígenas también a nivel latinoamericano, dando lugar a una gestión educativa intra e intercultural.

### **3.4.2. Apertura a la educación intra e intercultural en otros países latinoamericanos**

El abordaje de la intra e interculturalidad en educación y con base en la participación social, no solo está presente en Bolivia, si no que se desarrolla en gran parte de Latinoamérica. A continuación, se presentan generalidades respecto a estos planteamientos dos países, Ecuador y Paraguay.

Al igual que Bolivia, Ecuador es un país diverso, razón por la cual, ha asumido diferentes estrategias que buscan preservar su lengua y fortalecer su cultura.

- Garantizar la continuidad de la educación intercultural bilingüe para todas las culturas indígenas, independientemente del número de miembros que las integran, y para todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Utilizar las lenguas de las culturas indígenas como lenguas principales de educación y el español como lengua de relación intercultural en todos los niveles, subsistemas y modalidades.

- Asignar los fondos necesarios para la implementación y desarrollo de la educación intercultural, incluyendo gastos de investigación, producción de material didáctico, impresión, cursos de formación y remuneraciones del personal docente y administrativo.
- Desarrollar un programa que rescate y actualice la etnociencia de acuerdo con la teoría integrada de la ciencia y la cosmovisión que caracteriza a los pueblos indígenas.
- Formar educadores provenientes de las propias comunidades indígenas en base a los programas diseñados para el efecto, y garantizando su estabilidad y continuidad en el área educativa. (Salazar, 2009, p. 28)

Como se indica en la cita, el Estado ecuatoriano ha buscado mecanismos que posibiliten el fortalecimiento de su cultura, por ello, asume una serie de lineamientos los cuales dinamizan el proceso de educativo intra e intercultural.

Paraguay, de la misma manera, ha desarrollado experiencias educativas en relación a la educación intra e intercultural.

La condición bilingüe y trilingüe de la población paraguaya, representa una fortaleza para la convivencia intercultural, la identidad de la nación y las capacidades de los habitantes para clasificar e interpretar el universo y la naturaleza desde su código lingüístico y su grado de biculturalidad, así como el reconocimiento y respeto de su diversidad cultural. Sin embargo, la atención de intelectuales y líderes de las políticas educativas y culturales del país es hacia el fortalecimiento de cada lengua y cada cultura, así también a la interrelación respetuosa entre ellas. (Salazar, 2009, p. 31)

Sin lugar a duda el énfasis que ha puesto Paraguay a la condición bilingüe y trilingüe de su población, es evidente, pero según Salazar es fundamental en este proceso el reconocimiento y respeto de su diversidad cultural para dar lugar a una interrelación respetuosa entre culturas.

#### **4. Conclusiones**

Conforme a la pregunta planteada al inicio del presente documento, se concluye que a partir de las dificultades ligadas a desencuentros entre comunidad y escuela a razón de la necesidad del cumplimiento previo de condiciones necesarias para la implementación de la ley ASEP 070 en la práctica de la gestión educativa, se han desarrollado experiencias locales “amables” con los saberes y conocimientos locales, en base a la participación comunitaria.

A partir de la revisión bibliográfica realizada, se establece que la gestión educativa intra e intercultural requiere de una participación ac-

tiva de la comunidad educativa, para ello los componentes educativos del Estado deben generar espacios de participación real, de tal manera que se recupere los saberes y conocimientos de la comunidad, procurando de esta manera encuentros entre la comunidad y la escuela.

También, el Estado debe buscar implementar una verdadera gestión educativa intra e intercultural, dejando de lado el centralismo, lo cual, no permite recuperar en esencia las prácticas culturales de nuestros pueblos, dicho de otra manera, no se puede hablar de una gestión educativa intra e intercultural, solamente por la incorporación de un lenguaje cultural, o por la inserción de algunas instancias en la estructura organizacional administrativa, cuando aún el sistema funciona bajo vestigios de la escuela tradicional.

Para finalizar, se sugiere continuar indagando sobre la participación comunitaria en educación y la recuperación de experiencias locales, desarrolladas en el marco de una educación intra, intercultural y plurilingüe, y a partir de ella generar espacios de reflexión y propiciar cambios sustanciales en la práctica educativa. Se espera que este pequeño documento se constituya en un aporte para el lector y genere reflexión y crítica sobre la realidad educativa, principalmente a nivel de Bolivia, motivando a la formulación de propuestas concretas en gestión educativa intra e intercultural.

## 5. Referencias bibliográficas

- Arratia, M., (2011). *Gestión Educativa en el contexto de la EIB. Módulo de curso Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural*. PROEIB-Andes-UMSS. Mimeo. Cochabamba
- Arratia, M., (2015). *Construyendo una nueva cultura de Gestión Educativa Intra e Intercultural*. Cochabamba: FUNPROEIB. Andes
- Arratia, Marina., (2016). *Prácticas de Gestión Educativa Intra e Intercultural detrás del modelo oficial y aparente*. Cochabamba: FUNPROEIB. Andes
- Choque, S., (2016). *Modelo de gestión educativa intra e intercultural para el distrito educativo de Pasorapa*. FUNPROEIB Andes
- Honorable Congreso Nacional. 2009. *Constitución Política del Estado*. La Paz
- López, L. E., & Murillo, O. (2006). La Reforma Educativa Boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones. *Recuperado el, 25*.  
[https://www.bivica.org/files/reforma-educativa\\_Bolivia.pdf](https://www.bivica.org/files/reforma-educativa_Bolivia.pdf)
- Machaca, G., (2013). *Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional*. Cochabamba – Bolivia: Ed. Kipus.



- Machaca, G., (2015). *La participación Social en la Educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Ministerio de Educación. (2010). *Ley de educación*. Avelino Siñani-Elizardo Perez. La Paz
- Navarro, M., (2016). *Entre la práctica y la teoría: Aportes para la construcción de una gestión educativa intra e intercultural en Bolivia*. Cochabamba: FUNPROEIB. Andes
- Regalsky, P., (2016). *Reformas educativas, territorialidad indígena y Estado en Bolivia*. FUNPROEIB Andes.
- Romero, J., (2020). *Apuntes para una educación de los pueblos y para los pueblos indígenas*. En *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. México: CLACSO.
- Salazar, M., (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencias de países Latinoamericanos*. Editorama S. A.
- Sanabria, F., (2015). *La participación social en el marco de la gestión educativa intercultural. Una experiencia en la U. E. Rodeo-Cbba, en Construyendo una nueva cultura de Gestión Educativa Intra e Intercultural*. FUNPROEIB. Andes
- Tuse, G., y otros., (2017). *La educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo: Percepciones, análisis y propuestas desde el foro de Educación de la Cooperación Española*. Edición AECID.



---

**Promoción de líderes  
animadores pastorales en  
comunidades educativas**

Osman Adalid Albarracín Silvetty

*“¡Cuántas almas se pueden atraer  
con el buen ejemplo!”*

*Don Bosco*



## **Promoción de líderes animadores pastorales en comunidades educativas<sup>1</sup>**

## **Promotion of pastoral animating leaders in educational communities**

**Albarracín Silvetty, Osman Adalid<sup>2</sup>**  
**Red Enlace ATC**

---

### RESUMEN

---

Cuando se habla de un programa de formación de líderes pastorales y de las características que éste debe tener para dirigir procesos de animación pastoral, surgen interrogantes respecto a cómo efectivizar el mismo de modo que responda a criterios de calidad educativa. El presente artículo brinda elementos sobre este tópico, señalando las características con las que debe contar un líder en este ámbito, destacando algunas de ellas como el ser empático, demostrar con el ejemplo y tener vocación para acompañar y educar. A partir de ello, se plantea que la presencia del animador pastoral motiva, compromete y construye, dejando huella en futuras generaciones en la medida que asuma el compromiso de liderar procesos. La mirada de “proceso” en el fortalecimiento no solo del liderazgo sino de la naturaleza que mueve al animador pastoral para participar de manera comprometida con la misión que le compete y llegar a la mayor cantidad de personas desde su vocación de servicio en la comunidad educativa, se constituye en un recurso importante para comprender la calidad de una institución formativa considerando el cumplimiento de la responsabilidad social que la sociedad demanda. En este marco, abordar lo concerniente a los programas de líderes animadores pastorales desde una mirada de educación con valores y con el corazón, requiere centrarse en lineamientos salesianos centrados en el carisma de Don Bosco.

### **Palabras Claves**

Líder educativo, animador pastoral, formación

### **Abstract**

When talking about a program for the formation of pastoral leaders and the characteristics that it must have to direct processes of

---

1 Artículo recibido el 8 de noviembre, 2022. Artículo aceptado el 29 de diciembre, 2022.

2 Especialista en seguridad de información en Red Enlace ATC de la ciudad de La Paz, Bolivia. Experiencia en monitoreo y soporte técnico, licitaciones, contrataciones y almacenaje. Magister en Seguridad de la Información. Diplomado en Educación Superior. Licenciado en Ingeniería de Sistemas.

Email: mjj.osman@gmail.com • Orcid: 0000-0003-3490-9418

pastoral animation, questions arise regarding how to make it effective so that it responds to criteria of educational quality. This article provides elements on this topic, pointing out the characteristics that a leader in this field must have, highlighting some of them such as being empathetic, demonstrating by example and having a vocation to accompany and educate. From this, it is proposed that the presence of the pastoral animator motivates, commits and builds, leaving a mark on future generations to the extent that he assumes the commitment to lead processes. The look of “process” in the strengthening not only of leadership but also of the nature that moves the pastoral animator to participate in a committed way with the mission that is his responsibility and reach the greatest number of people from his vocation of service in the educational community, constitutes an important resource to understand the quality of a training institution considering the fulfillment of the social responsibility that society demands. In this framework, addressing what concerns the programs of pastoral animating leaders from a perspective of education with values and with the heart, requires focusing on Salesian guidelines centered on the charism of Don Bosco.

## **Keywords**

Educational leader, pastoral animator, formation

## **1. Introducción**

En líneas generales, hablar de líderes animadores pastorales implica converger en planteamientos formativos y de conducción bajo una mirada de pastoral educativa centrada en un espíritu vocacional de servicio. En este artículo, se tratará la promoción de líderes animadores pastorales en comunidades educativas desde el carisma salesiano, con el objetivo de vincularla a la concreción y vivencia de una calidad educativa sustentada en el desarrollo de la persona. Se partirá de la comprensión conceptual sobre la animación pastoral y sobre el liderazgo para desglosar, luego, aspectos inherentes a la formación del líder de animación pastoral en una institución educativa.

En la línea de formación de liderazgo pastoral educativo, el carisma de Don Bosco centra el camino en el acompañamiento cercano al señalar que: *“la educación es cuestión de corazón”*, ello se constituye, por tanto, en uno de los pilares fundamentales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso en el que confluyen afectos y sentimientos, siendo el ‘corazón’ la fuente de vida principal para la labor del educador. Al respecto, también cobra fuerza otra frase de

Don Bosco que señala: “*Da mihi animas, cetera tolle*” que, traducido al castellano, significa: *dame almas y llévate lo demás*, dando a entender que la razón de ser educador es llegar a más niños y jóvenes, en este caso a más líderes animadores pastorales, bajo la impronta del buen ejemplo como principal estrategia para enseñar con calidad, necesidad latente en tiempos actuales.

La formación salesiana señala que la primera felicidad de un niño o un joven es saber que es amado. Comprendiendo la fuerza que adquiere la aceptación y el amor hacia el otro, es posible lograr que en el ambiente educativo se sienta y perciba amor, que sus integrantes se reconozcan acogidos en un clima de confianza, siendo ello esencial para la acción pastoral. A esto se suma que, en toda institución salesiana como parte fundamental de su pedagogía, se tiene presente el buen ejemplo, siendo éste el germen de muchas virtudes y a través del cual es posible dinamizar nuevas generaciones con grandes valores e impulsoras de ciclos formativos que reproduzcan la formación del líder a partir de otros líderes.

Por tanto, la revisión de los planteamientos presentados en este artículo considera el clima humano y la modelación del líder como elementos principales para describir elementos de la formación de líderes y de las cualidades de animadores pastorales, desde una mirada de calidad educativa.

## **2. Método**

Se emplearon los buscadores académicos Google Académico y Reladyc. En un primer momento, se revisó veinte fuentes seleccionadas bajo el criterio de aproximación temática, así como de publicación en los últimos diez años. De los veinte documentos, se identificaron cinco tesis relacionadas al tema a nivel de educación formal y calidad educativa, diez artículos científicos vinculados al liderazgo vocacional y cinco libros sobre capacitación de líderes. En una etapa posterior, se seleccionó 15 referencias para una lectura en profundidad, bajo el criterio temático de programas de formación de líderes vocacionales en comunidades educativas.

## **3. Desarrollo y discusión**

### **3.1. Alcance del líder animador pastoral educativo**

La sociedad actual caracterizada por la incertidumbre en varios ámbitos y reflejada en la crisis de valores, problemas económicos, situaciones complejas de migración, conflictos políticos y religiosos, intempestivos cambios tecnológicos, exige del líder educativo com-

petencias, no solo con visión disciplinar, sino con visión interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria. En otras palabras, valiosas y efectivas competencias personales, profesionales y técnicas que respondan a los cambios del mundo actual. Capacidades, habilidades, actitudes y valores determinantes para afrontar y gestionar relaciones, desde el marco de su calidad humana y educativa.

El liderazgo educativo se asocia con personas que han dejado un legado significativo en educación, tal es el caso de Don Bosco, Jaime Escalante, Teresa de Calcuta, Franz Tamayo y muchos otros. Todos ellos, demostraron cualidades extraordinarias, más que a nivel técnico y operativo, su valor se centró en el carácter humano de su liderazgo.

La animación pastoral educativa tiene su razón de ser en el acompañamiento que realiza el animador en la formación cristiana de los integrantes de una comunidad educativa, de modo que su accionar es, esencialmente educativo. Cuando se habla del perfil del animador pastoral, ciertamente sus cualidades se centran en la empatía y en ese carisma de espíritu “alegre y dispuesto”. Don Bosco hacía alusión a que un educador tiene vocación de enseñanza para transmitir de diferentes formas y con estilos diversos, de modo que motiva mediante el ejemplo. Esta labor “da frutos” en nuevas generaciones y, con el tiempo, estos frutos son impulsores de nuevas semillas de calidad en una comunidad educativa pues promueve experiencias y prácticas en programas de líderes; siendo, éste un factor significativo en la mejora continua de la institución, como un espacio de aprendizaje efectivo para los estudiantes.

Entonces liderar procesos de animación pastoral educativa implica liderar procesos formativos y de acompañamiento cercano a una comunidad educativa. De hecho, requiere ejercer un liderazgo educativo y estar intrínsecamente vinculado con la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas.

En general en un centro educativo, existen diversos tipos de liderazgo que interactúan entre sí y que ejercen influencia en diversos grupos; en la medida que estos confluyan en el propósito de coadyuvar al logro de objetivos articulados con la filosofía e identidad institucional, se genera valor diferenciador en el accionar educativo de una institución. Este valor agregado se construye en la relación y en la interacción del sentido pedagógico con la innovación y la creatividad de sus líderes y la cohesión con la visión de futuro de la organización, teniendo en cuenta el desarrollo humano de las personas que la componen.

Los centros educativos y los líderes transitan entre distintos estilos y enfoques de liderazgo, de acuerdo a las capacidades de los líderes y de las demás personas de la comunidad y las circunstancias y necesidades del contexto en el que se desempeñan. Reconocer esto conscientemente permite a los líderes... interactuar el estilo que consideren más adecuado para su contexto y de acuerdo a sus características. Las competencias de liderazgo se van transformando en el ejercicio del rol de líder que a cada uno le toca desempeñar (Soto, 2018, p. 54)

En ese sentido, ser líder animador pastoral en un contexto educativo requiere exteriorizar conscientemente las propias cualidades y apoyarse en ellas para particularizar un liderazgo mediado por una personalidad positiva y bajo una misión de evangelización. El líder que, a la luz de la fe, expresa pasión por lo que hace, evidencia sentido y significado en sus acciones, fortalece sus relaciones humanas en el encuentro con las personas, se compromete y actúa en coherencia con lo que siente y piensa.

Construir nuestra educación recogiendo desde el sentir de nuestro corazón, el gusto por lo nuestro, la alegría que nos da participar en nuestros rituales, pero también en aprender con el encuentro de los demás, es mejorar nuestra vida identificando nuestras necesidades y problemas para construir nuevos conocimientos, nuevas luces para pensar. (Pinto, 2017, p. 93)

El liderazgo de la animación pastoral educativa exige, entonces, fortalecer aquellas cualidades que hacen posible una sociedad más humana. En la animación pastoral, el liderazgo no es una competencia denotada solamente en habilidades técnicas, sobre todo, es una forma de vida en la que se asume un conjunto de responsabilidades que implican toma de decisiones y acciones en beneficio del crecimiento espiritual y humano en una comunidad educativa.

En razón del alcance del líder de la animación pastoral, el Delegado para la Pastoral Juvenil en obras salesianas es nombrado por el Inspector y tiene la labor de coordinar el equipo para la convergencia de iniciativas sobre el objetivo de la educación a la fe, haciendo posible la comunicación operativa entre las Inspectorías. Muestra de la relevancia del servicio de este líder se evidencia en sus diversas funciones, entre ellas “acompañar a las comunidades locales en su programación, realización y evaluación pastoral, procurando el desarrollo de las cuatro dimensiones de Proyecto Educativo Pastoral Salesiano en los diversos ambientes (Salesianos de Don Bosco, 2017, p. 5-6).

De este modo, el Delegado para la Pastoral Juvenil no es el encargado de las iniciativas o de un solo sector, sino que es el que asegura la pastoral orgánica en la Inspectoría, atento a todas las dimensiones. Por tanto, normalmente se dedica a la animación de la Inspectoría a tiempo pleno y asume roles que exigen una relación positiva y constructiva consigo mismo, con el Inspector y su Consejo, con el Equipo Inspectorial de Pastoral Juvenil y con las Comunidades Salesianas, siendo sus roles y funciones orientadas al ejercicio pleno de sus capacidades y a la entrega en el servicio de la animación de la Pastoral Juvenil Salesiana en la Inspectoría. La tabla 1 presenta algunas de las relaciones, roles y funciones que son de responsabilidad de este líder.



**Tabla 1**  
**Algunas relaciones, roles y funciones del Delegado**  
**Inspectorial de Pastoral Juvenil Salesiana**

ÁMBITO	ROL	FUNCIONES
EN RELACIÓN A SU PERSONA (CG26, 9, 14, 33, 37, 62, 87; RATIO, 277)	Es una persona humanamente madura, espiritualmente profunda y en formación permanente, con experiencia en coordinación de la pastoral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuida su salud.</li> <li>- Organiza en su agenda espacios para la formación permanente, la oración, la distensión y el compartir comunitario (R, 99).</li> <li>- Programa su vida espiritual.</li> <li>- Organiza adecuadamente los tiempos y el método de trabajo.</li> <li>- Cuida las relaciones con los otros.</li> </ul>
EN RELACIÓN CON EL INSPECTOR Y SU CONSEJO (CRPJS CAP.VIII 3.2 A)	Es Delegado del Inspector para la Pastoral Juvenil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representa al Inspector en lo concerniente a la Pastoral Juvenil (CG23, 244).</li> <li>- Mantiene una comunicación constante y se asesora con el Inspector, al interno de una buena y abierta colaboración.</li> <li>- Colabora en la elaboración, ejecución y evaluación del POI y el PEPSI (R, 4).</li> </ul>
	En relación con el Consejo Inspectorial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifica y monitorea el PEPSI y otros programas de animación educativo-pastoral (R,156).</li> <li>- Asiste al Consejo Inspectorial en su función de organizar la vida y la acción pastoral de la Inspectoría según el modelo orgánico, articulado y convergente de la Pastoral Juvenil Salesiana.</li> <li>- Dispone de los recursos humanos y económicos asignados por el Inspector con su Consejo.</li> <li>- Promueve la implicación de la Familia Salesiana en los diversos procesos pastorales como supone el PEPSI</li> </ul>
EN RELACIÓN CON EL EQUIPO INSPECTORIAL DE PASTORAL JUVENIL (CRPJS CAP. VIII 3.2 B)	Es quien lo convoca, preside y coordina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procura, con el Inspector, que el Equipo esté integrado por personas competentes en las dimensiones y</li> <li>- en los sectores de la pastoral salesiana y que garanticen el desarrollo armónico y convergente de los diversos programas y procesos de la Pastoral Juvenil Salesiana (CG23, 244, 253, 259).</li> <li>- Cuida la formación permanente y la reflexión de los miembros del equipo.</li> <li>- Involucra al Equipo inspectorial en la preparación, actuación y evaluación del PEPSI.</li> </ul>
EN RELACIÓN CON LAS COMUNIDADES SALESIANAS (CRPJS CAP. VIII 2.1 A)	Colabora en los procesos de la formación pastoral de SDB y laicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asegura la formación pastoral en los programas de formación Inicial, en colaboración con la Comisión Inspectorial para la Formación (CIF) (Ratio, 202-204).</li> <li>- Cuida la realización de un plan específico de formación pastoral para salesianos y laicos.</li> </ul>

Fuente: Salesianos de Don Bosco (2017). Manual del Delegado Inspectorial de Pastoral Juvenil, pp-7-14

### 3.2. Formación de líderes animadores pastorales y calidad educativa

En un mundo en el que prima el interés económico, no es de extrañar que la calidad educativa se confunda con la posibilidad de contar con una educación de mayor costo y con mejores resultados. Bajo este criterio, la persona sin recursos económicos, no podría acceder a una educación de calidad y se vería seriamente limitada en sus posibilidades de manifestar un desempeño competente. Esta concepción de calidad educativa sustentada en la relación directa entre el costo y los resultados obtenidos, conlleva una variedad de cuestionamientos.

Aunque idealmente se plantea que la calidad educativa debe ser un proceso que asegure la formación integral y contribuya al desarrollo social, en la actualidad se acentúa su importancia en tener un excelente desempeño cognitivo medido por pruebas estandarizadas complementado con la implementación de procesos académicos y administrativos enfocados en metas institucionales, nacionales e internacionales, sin considerar necesariamente la vinculación con los problemas del contexto (Martínez y López, 2020, p. 3)

La calidad educativa más que un término asociado a una ganancia como resultado, debe ser entendida desde su sentido para llevar adelante un proceso formativo responsable socialmente. Es así que la calidad educativa se sustenta en el desarrollo integral de la persona con un sentido de servicio y de una comunidad que se potencia a sí misma.

El humanismo pone en el centro al hombre y a su inteligencia como el valor superior ¿Qué significa “Calidad Educativa” para este enfoque? (*implica tener*) siempre en cuenta las circunstancias y necesidades individuales de cada alumno. (ONU 2012). La evaluación tiene por objeto facilitar a los educandos información y comentarios sobre la calidad de su aprendizaje individual y forma parte integrante del proceso de aprendizaje.

La autoevaluación y la evaluación por parte de los homólogos son apreciadas como métodos para fomentar una mayor conciencia del aprendizaje. La función del docente no es principalmente la de un instructor, sino más bien la de un mediador. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura, 2012, s.p.)

En esta dinámica, los actores del proceso educativo generan una dinámica para el desarrollo de la persona en un proyecto de vida que la lleve a interrogarse continuamente sobre el papel que des-

empeña en la sociedad. Entonces, toda institución que se precie de ser educativa debe brindar espacios de formación integral, espacios que se potencian en manos de líderes animadores. Por ello, se espera que el centro educativo promueva las capacidades de liderazgo de las personas responsables de los procesos formativos, asumiendo una educación de calidad en la que sus líderes se desempeñen como ejemplo para otros.

(...) educar a personas es formar en el reconocimiento y promoción de la misma en su entorno inmediato, su comunidad y en la sociedad. Por lo cual, los profesionales de la educación debemos estar formados en una ética que nos lleva a actuar e interactuar de manera justa, desarrollar la capacidad de mirar nuestro ejercicio socio profesional como una responsabilidad, e involucrarnos en la sociedad con acciones concretas (Calva, 2017, p. 399)

Bajo esta concepción de calidad educativa, ¿cómo se puede contribuir a ella? A partir de lo expuesto en este artículo, se afirma que una de las principales estrategias hacia la calidad educativa es la formación de líderes de pastoral educativa que acompañen a la comunidad educativa, una comunidad que los reconozca como buenos líderes, dispuestos y capaces de mantener una comunicación eficiente con educandos, padres de familia, docentes y otros agentes involucrados en el trabajo formativo y colaborativo.

El alcance y relevancia de la Pastoral Educativa puede resumirse en lo planteado por Urrutia (2014):

Acción colectiva, planeada y organizada de la Iglesia en el campo de la educación en el sentido de que por medio de ella es posible permear la sociedad y los sistemas educativos con los valores del Reino de Dios. Supone el conocimiento científico de la realidad educacional del país y de la escuela en particular. Debe estar fundamentada en el saber teológico y en el científico porque la escuela es espacio académico y evangelizador. La escuela no se sitúa en un espacio separado, fuera del mundo. La acción educativo-pastoral es compromiso histórico e inserción efectiva en el entramado de las situaciones humanas: compromiso e inserción social, económica y cultural y políticas del mundo en el que vive la escuela. (p.22)

Por ello, se considera indispensable que la institución, partiendo de las necesidades encontradas en una evaluación diagnóstica y de contexto, cuente con un plan anual o ruta de mejora que especifique objetivos y metas desde la acción de líderes de animación pastoral, de modo que se lleven a la práctica las acciones planeadas y el res-

pectivo seguimiento continuo, desde una mirada de gestión organizacional.

En ese sentido, cabe recalcar, que el liderazgo empieza desde la persona y es un proceso que consiste en mantener la perspectiva y los valores ante uno mismo y la comunidad, en dirección a una calidad educativa. En este marco, la persona que se forme como un líder animador pastoral educativo tendrá que considerar, fundamentalmente, que: “educar es cuestión de corazón” (Don Bosco), lo que lleva a tener presente que tiene la responsabilidad de trabajar en su humanidad, para sentir y saber las necesidades que viven, que sienten y pasan los niños, jóvenes y adultos que tendrá a su cargo, de modo que, con el ejemplo, también los motive en un futuro a formarse integralmente.

Justamente, en el estilo educativo salesiano la calidad educativa centra su razón en la integralidad y en la mejora continua de sus servicios. Así, por ejemplo, la red de Escuelas Salesianas fundamenta su misión educativa en el carisma salesiano y ofrece una formación integral de calidad a niños/as, adolescentes y jóvenes en escuelas promovidas por las comunidades salesianas. Las Escuelas Salesianas fortalecen iniciativas de mejora en su labor educativa, que se realizan con el fin de dar respuesta a las necesidades concretas de los destinatarios, ofreciéndoles recursos para garantizar un nivel tecnológico, metodológico y formativo que les acerque a la excelencia (Fundación María Auxiliadora, 2021)

La calidad educativa, en el marco de la identidad salesiana y desde el Sistema Preventivo de Don Bosco, está estrechamente vinculada al trabajo por los sectores de mayor vulnerabilidad, promoviendo un ambiente de familia, formativo y de acompañamiento, considerando los requerimientos de la persona y promoviendo su vinculación con el entorno.

La Escuela Salesiana:

- Es popular, libre y abierta a todas las clases sociales, dando preferencia a los más necesitados.
- Cultiva un ambiente de familia que educa, de forma que los jóvenes encuentran en ella “su propia casa”.
- Coloca al alumno en el centro del proceso educativo: le acoge como es, y le ayuda a crecer mediante múltiples propuestas educativas, no sólo en las horas lectivas, sino con otras actividades formativas en el tiempo libre.
- Destaca la personalización de la relación educativa mediante la presencia de los educadores en medio de los alumnos, su participación en la vida de los jóvenes y su disponibilidad para estar con ellos. Principios y criterios de la acción salesiana

- Da preferencia a estudios, especializaciones y programas que responden a las necesidades de la zona.
- Favorece la participación corresponsable de todos los miembros de la Comunidad Educativo-Pastoral.
- Facilita la relación con el entorno, poniendo a su disposición personas y locales, organizando servicios de promoción y actividades abiertas a todos.
- Promueve la solidaridad con los más necesitados y la colaboración con otras entidades que contribuyen a lograr su derecho a una vida más digna.
- “Educa evangelizando y evangeliza educando”, para un armónico desarrollo humano y cristiano. (Salesianos, Hijas de María Auxiliadora, 2008)

Una política de calidad educativa en un ambiente salesiano implica, por tanto, asumir una gestión de calidad desde una línea de pensamiento y de acción humana-cristiana, con procedimientos de planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación institucional que prioricen el fin último de atención a las necesidades de una comunidad educativa, principalmente de sus estudiantes. Su concreción requiere la interrelación de varios componentes institucionales que trabajen en sinergia para consolidar este servicio de calidad.

Las Instituciones Salesianas de Educación Superior asumen la obra salesiana en el marco de la formación competente de profesionales. Para una gestión educativa de calidad se asume lo siguiente:

La investigación, la docencia y la proyección social...son las tres tareas principales de la Universidad que exigen gran competencia por parte de los profesores dedicados a ellas. Pero hace falta igualmente una gestión muy esmerada del conjunto de la universidad para crear las mejores condiciones y obtener un rendimiento óptimo en los tres ámbitos: ésta es la finalidad principal de una buena gestión. Por eso tal gestión requiere competencias específicas y profesionalidad no necesariamente unidas a la capacidad para la investigación o la docencia.

Una gestión de calidad de la Universidad, a todos los niveles empezando por los más elevados, requiere:

- a) claridad sobre la naturaleza peculiar de la institución y respeto riguroso de las competencias y funciones personales y/o colegiales, pero sin dejarse bloquear por la burocracia y los procedimientos;
- b) estímulo paciente de la participación a todos los niveles como clave de la responsabilidad individual y colectiva;
- c) consideración del Proyecto institucional de la universidad... como la verdadera carta magna para toda la comunidad académica, yendo incluso más allá de las exigencias normativas de

- los organismos competentes de los Estados y de las exigencias estatutarias propias de la institución;
- d) articulación operativa del Proyecto en planes estratégicos y en planes operativos parciales por lo que se refiere a sectores, a objetivos y a tiempos;
  - e) sistematicidad y disciplina en el desarrollo del Proyecto y de los planes;
  - f) evaluación rigurosa y constante de las realizaciones;
  - g) planteamiento austero y flexible de la organización, de las construcciones y de los equipamientos;
  - h) inversión constante en operaciones de éxito y rápida rectificación en caso de fracaso;
  - i) seguridad en las fuentes de recursos económicos con empeño especial en la línea de la autofinanciación;
  - j) convicción en la búsqueda de sinergia entre todos los sectores de la universidad, con las IUS, con otras universidades y sujetos sociales;
  - k) transparencia y comunicación en el desarrollo de la gestión de la universidad (Direzione Generale Opere Don Bosco, 2003, p.16)

En este punto, es factible identificar al líder animador pastoral en un ambiente educativo salesiano, siendo ejemplo de vida y educando con el corazón, coadyuvando a la formación de nuevas vocaciones; impulsando, a su vez personas, con perfil de liderazgo; permitiendo desarrollar programas de modo que los participantes en procesos de animación pastoral se comprometan con las tareas requeridas; gestionado el plan anual de su grupo integrado a planes de formación mayores y puesto en ejecución con estrategias de acción proactivas e innovadoras. En otras palabras, trabajando intensamente para contribuir a la calidad educativa de su institución.

### **3.3. Programas de formación de líderes en comunidades educativas**

En muchos espacios educativos, se ha generado la necesidad de priorizar procesos de formación de líderes que posibiliten el desarrollo de un repertorio de prácticas de liderazgo efectivo y el desarrollo de estándares de desempeño o marcos de prácticas que orienten su trabajo, especialmente en lo que se relaciona con la gestión de la convivencia.

Es claro que programa de formación de líderes contribuye de gran manera en el proceso de desarrollo del líder al interior de una comunidad educativa, no solo porque se necesitan de educadores, sino fundamentalmente de líderes educativos que, con su experiencia, carisma y vocación, puedan formar otros líderes, haciendo rea-

lidad una cadena generacional que mantenga este carisma de animación.

Aun cuando existe un gran consenso social de parte de las instituciones y profesionales respecto al reconocimiento de la importancia de la formación de líderes en comunidades educativas, la puesta en marcha de programas formativos en este ámbito entraña una serie de dificultades. Por una parte, la presión de la demanda de atención frente a los problemas inmediatos ha determinado que las instituciones dediquen más esfuerzos y recursos en el plano asistencial que en el de la prevención, lo cual revela que lo “urgente” impide ver lo importante. Por otra parte, la puesta en marcha de los programas de formación de líderes entraña dificultades metodológicas y técnicas, que a veces no son tomadas en cuenta dando lugar a intervenciones improvisadas o poco planificadas, caracterizadas por:

La falta de objetivos claros sumada a la dispersión, el hecho de que la mayoría de los grupos no tienen conciencia del para qué de su acción, es decir, de los objetivos que buscan más allá del espacio de encuentro entre las y los jóvenes de una comunidad e incluso de la idea de la evangelización de la juventud. (Callejas, 2019, p. 1)

Una formación de líderes y más aún de animadores pastorales, requiere programas y talleres con participación de grupos bajo la modelación de coordinadores modeladores de buenas prácticas que germinen en el grupo fuertes pilares para la vocación de líderes. Por otra parte, estos programas deben apuntar a desarrollar capacidades para asumir procesos de autodesarrollo que impliquen prepararse adecuadamente y evidenciar un desempeño sostenible para asumir retos y responsabilidades en la organización educativa.

En efecto un estudio realizado por Rodríguez (2015) en la Universidad Salesiana de México que abordó el impacto del desarrollo de líderes preventivos como experiencia de convergencia interdisciplinaria, mostró el éxito de este proceso, identificando como parámetros de preventividad del líder los siguientes: cuidado de sí mismo, cultura de diálogo y encuentro personal. Ello muestra la importancia de que cualquier acción de liderazgo en el marco del Sistema Preventivo Salesiano, requiere tanto la conciencia del líder sobre sí mismo y sobre su alcance, empleando sus facultades para la vinculación constructiva con el entorno de modo que articule acciones para la generar un clima de familia y comunidades de apoyo.

Con base en lo anteriormente dicho, el autor especifica en su discusión que aquella universidad que pretenda fortalecer un liderazgo preventivo para sus estudiantes, ha de considerar:



1. Un modelo organizativo que considere la generación y garantía de las condiciones de liderazgo preventivo (bondad amorosa educativa, razonabilidad, intencionalidad, reflexión y autoconciencia) en todas sus propuestas, en todos sus niveles y en todas sus opciones.
2. Un proceso formativo en donde convergen los parámetros propuestos de liderazgo preventivo (promover el desarrollo integral, generar comunidades que acompañen) aunados a los criterios (ser «símbolo de prevención», ser constructor de ambiente de familiaridad) que darían forma a las prácticas educativas de impacto social.
3. Una práctica organizativa en la toma de decisiones de cualquier índole donde la convergencia de valores institucionales y los criterios de liderazgo preventivo faciliten la toma de decisiones de cualquier índole.
4. Una serie de experiencias donde las estrategias educativas propuestas para un liderazgo preventivo (presencia activa, atenta y propositiva, y actividades comunes con metas compartidas) sean programadas, acompañadas y evaluadas con instrumentos de medición desarrollados desde esta perspectiva y validados por la comunidad educativa en actitud de aprendizaje colaborativo.
5. Una dinámica personal y organizacional donde los parámetros de liderazgo preventivo que pretenden impactar a la comunidad (discernimiento, cultura organizacional de encuentro y diálogo, solidaridad) se muestren como experiencias confiables del quehacer universitario en la difusión de la cultura con interlocutores en los más variados niveles organizativos y contextos diversos. Dicha dinámica podría consolidar la praxis virtuosa de los valores institucionales en cualquier universidad. (p. 70)

En síntesis, ante reflexiones sobre cómo abordar los programas de formación de liderazgo en comunidades educativas, surge lo indicado por Don Bosco en repetidas ocasiones: “La primera felicidad de un niño es saber que es amado”, frase que conlleva un gran desafío y responsabilidad para sentirse y saberse involucrado con los niños y jóvenes que forman parte de estos programas y con la comunidad en pleno.

Al respecto, la Universidad Salesiana de Bolivia desarrolla una experiencia promotora de liderazgo a partir de la implementación de un programa de voluntariado universitario que se sustenta en la importancia de la formación integral y apunta a coadyuvar en la preparación de profesionales socialmente responsables con la realidad, fortaleciendo la misión de la universidad de enseñar a los estudiantes a vincularse con el medio. Esta experiencia parte del



análisis específico de los aspectos relacionados con el concepto de voluntariado universitario como tópico emergente en cuanto a las conexiones que se generan con el aprendizaje de dichas competencias sociales y desde la óptica de la capacitación en auto liderazgo, liderazgo transformacional, actitud de servicio y la resultante de la capacidad de empoderamiento social. Es así que este proceso, concebido en el marco de una intervención psicosocial, fortalece las competencias de los universitarios como profesionales y como seres humanos insertos en un contexto social específico. (Mamani, 2021).

Para finalizar, cabe resaltar que el proceso de promocionar el liderazgo en comunidades educativas no es tarea fácil pues requiere una estructura organizacional favorable para permear dicho proceso tanto en aulas como fuera de ellas, bajo acciones conjuntas a cargo la presencia de una animación con vocación educativa. Por tanto, requiere, a su vez, de líderes orientados al servicio de comunidades educativas y con el conocimiento técnico necesario en la implementación mediadora de diversos recursos como programas y talleres formativos.

#### **4. Conclusiones**

A través de lo desarrollado en el artículo se refleja que la primera cualidad de un líder de procesos de animación pastoral educativa es el ejemplo de vida, pues son los hechos los que hablan más que las palabras; como segunda cualidad se encuentra el amor por enseñar, por entregar todo lo mejor para que el participante de estos procesos se sienta y se sepa amado. Ser líder en una comunidad educativa pastoral requiere capacidad de amar y sentir con el corazón, orientación hacia el bienestar de la persona en su integralidad y un sentido de crecimiento continuo tanto personal como comunitario.

Este liderazgo involucra a la persona en su integralidad y a sus comportamientos como manifestación de sus cualidades, mismas que se proyectan a toda la organización educativa. Cualidades que demandan esfuerzo y dedicación del líder para consigo mismo y para con los demás, brindando las manos y todo el apoyo necesario, comprendiendo a los demás y teniendo la capacidad de reinventarse tipos y formas de enseñanza y de acompañamiento cada día, ya que ser líder animador y con vocación es un proceso de todos los días.

La sostenibilidad es fuente del desarrollo educativo y este desarrollo implica considerar los factores que influyen en la formación integral, como es lo social, económico y ambiental, mediado por la ética, con relación a los principios y valores. Desde esta concepción

vinculada a la calidad educativa, el liderazgo de la animación pastoral en una institución de servicio educativo trasciende el sentido de lo humano y genera culturas de la innovación y la creatividad sustentada en una misión evangelizadora. En este marco, el plan operativo de toda institución educativa debe reforzar el liderazgo educativo representado en los líderes responsables de la animación pastoral y, por ende, promover la calidad educativa y la eficiencia en sus procesos.

Contar con programas de formación de líderes animadores de pastoral educativa con carisma salesiano, considerando la promoción de líderes preventivos, se constituye en un gran beneficio para la razón de ser de la obra salesiana que centra su labor en el servicio educativo.

## 5. Referencias bibliográficas

- Callejas Barrón, B. (s/f) *Modelo de la pastoral juvenil latinoamericana*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8561496>
- García Soto, Gladys Yvone et al (2020) *Calidad en la educación superior en línea*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39714>
- Gambo, Luis y Pons, Leticia (2019) *Profesorado en zona educativa ante el proyecto de calidad de la educación*. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i18.455>
- Direzione Generale Opere Don Bosco (2003). *Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS)*  
<https://www.ucsh.cl/assets/uploads/2021/11/Identidad-de-las-Instituciones-Salesianas-de-Educacion-Superior.pdf>
- Fundación María Auxiliadora (2021). *Política de Calidad*.  
<https://www.fundacionmariaauxiliadora.org/otros-proyectos/>
- López Calva, Juan Martín (2017) *El alto sueño: educación para otro mundo posible II* <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/1785/1371>
- Mamani Padilla, E. E. *Programa de liderazgo e intervención psicosocial, para el empoderamiento social de voluntarios de la Universidad Salesiana de Bolivia* (Doctoral dissertation).  
<https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/26021>
- Martínez-Domínguez, Jorge Eduardo et al (2020) *Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa*  
<https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.11>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Informe del seguimiento de la EPT (Educación para todos) en el mundo. El imperativo de la calidad*  
<https://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2012/02/>

- Pinto, Diana Marcela (2017) *Articulación de la etnoeducación o educación propia, desde el componente pedagógico*  
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12379/34605863.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Rodríguez, A. (2015). Liderazgo preventivo para la universidad. Una experiencia plausible.  
<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/13753>
- Saco, Rafaelle (2019) *Formar a los animadores de la pastoral vocacional*  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8561496>
- Salesianos de Don Bosco. (2017). *Manual del Delegado Inspectorial de Pastoral Juvenil*.  
[https://archive.sdb.org/Documenti/Pastorale\\_Giovanile/quadro\\_riferimento/pdf/Folleto\\_pastoral\\_es.pdf](https://archive.sdb.org/Documenti/Pastorale_Giovanile/quadro_riferimento/pdf/Folleto_pastoral_es.pdf)
- Salesianos Hijas de María Auxiliadora (2008). Propuesta educativa de las Escuelas Salesianas. Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Líneas básicas de su Carácter Propio  
[https://www.escuelassalesianas.com/wp-content/uploads/2018/08/qs\\_propuesta\\_educativa\\_escuelas\\_salesianas.pdf](https://www.escuelassalesianas.com/wp-content/uploads/2018/08/qs_propuesta_educativa_escuelas_salesianas.pdf)
- Sandoval, Janeth (2012) Diseño de itinerario de formación preventiva para líderes juveniles en el oratorio don Bosco de Ibarra  
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/4972>
- Soto, Teresa (2018) *Competencias propias del liderazgo*  
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/191204-CE2ed.pdf>
- Soto, Teresa (2018) *Líderes educativos*  
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/191204-CE2ed.pdf>
- Urrutia Martínez, H. J. (2014). Implementación de la pastoral educativa como eje transversal en el PEI del Colegio Gimnasio Campestre de Fusagasugá: una expresión de fe desde la labor educativa.  
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9177>
- Velásquez Tobón, R., Zapata Callejas, O. L., & Zapata Barrientos, M. A. (2013). *Escuela de liderazgo en pastoral educativa*.



---

**La formación en una educación  
superior universitaria  
socialmente responsable**

Akemi Archondo Ueno

*“No basta saber las cosas, es necesario practicarlas.”*

*Don Bosco*



# La formación en una educación superior universitaria socialmente responsable<sup>1</sup>

## Training in Socially Responsible University Higher Education

Archondo Ueno, Akemi<sup>2</sup>  
Universidad Salesiana de Bolivia

---

### RESUMEN

---

La educación superior universitaria socialmente responsable implica asumir una formación de estudiantes basada en valores, ética y principios, logrando así que los futuros profesionales fortalezcan su humanidad y que, por sobre cualquier beneficio personal, estén comprometidos con la sociedad y con el medio ambiente actuando en continua mejora de sí mismos. La revisión bibliográfica para el presente artículo desarrolla la importancia de la formación en una educación superior socialmente responsable y aborda el sentido del profesional comprometido con las constantes problemáticas sociales y ambientales. La temática se aborda con carácter exploratorio y de aproximación a las principales categorías implicadas en ella.

### Palabras Clave

Responsabilidad social, universidad, educación superior.

### ABSTRACT

Socially responsible university higher education implies assuming a student training based on values, ethics and principles, in order to ensure future professionals to strengthen their humanity which, above any personal benefit, have to be committed to society and the environment and act in continuous improvement of themselves. The bibliographic review for this article develops the importance of socially responsible higher education training and addresses the sense of the professional committed to constant social and environmental problems. The subject is approached with an

- 
- 1 Artículo recibido el 25 de noviembre, 2022. Artículo aceptado el 20 de diciembre, 2022.
  - 2 Docente de la carrera de Ingeniería Comercial y Desarrollo de Negocios de la Universidad Salesiana de Bolivia con sede en la ciudad de La Paz, Bolivia. Experiencia como capacitadora en el área comunicación y liderazgo y como responsable de producción escrita para medios. Coordinación en ámbitos de difusión, gestión y relaciones públicas. Diplomada en Educación Superior. Licenciada en Comunicación Social y Periodismo.  
Email: akemiarchondo@gmail.com • Orcid: 0000-0003-2223-9250

exploratory character and an approximation to the main categories involved in it.

## **Keywords**

Social responsibility, university, higher education.

## **1. Introducción**

La Responsabilidad Social (RS) se entiende como la toma de conciencia sobre el impacto que causan las decisiones y acciones en el mundo. Se refiere a aquel proceso de causa-efecto que nace del individuo hacia la sociedad y el medio ambiente. “La responsabilidad social se identifica con el cumplimiento del compromiso u obligación de los individuos, ya sea de manera particular o como grupo social, hacia sí mismos o hacia la sociedad en sentido general” (Romero, 2016, 119).

Habiendo conceptualizado el término cabe preguntarse hasta qué punto los seres humanos son conscientes respecto a la responsabilidad que atañe su acción en el mundo. Diversas situaciones que van desde la cotidianidad; tal es el caso del cumplimiento de horarios o del respeto de normas de circulación vial, hasta otras que implican toma de decisiones en periodos mayores de tiempo, como es el caso de la administración eficiente y transparente de recursos en proyectos institucionales, pueden generar consecuencias en el bienestar de las personas y de la sociedad en general, afectando su calidad de vida. Las noticias se encuentran inundadas de hechos en los que la falta de R.S. conlleva consecuencias muchas veces irreversibles.

En el entendido de que cada acción tiene repercusión sea positiva o negativa en el entorno, es posible comprender la fuerza social que conlleva el término “Responsabilidad Social” como el compromiso y obligación que tienen los seres humanos de contribuir voluntariamente para una sociedad más justa y para proteger el medio ambiente. De este modo, abordará la formación en educación superior universitaria socialmente responsable, considerando que la educación superior es ese peldaño para dotar al futuro profesional de elementos necesarios para desenvolverse de manera competente.

En los últimos años el término “Responsabilidad Social Universitaria” cobró posicionamiento ante las latentes problemáticas sociales, injusticias, cambio climático y otras manifestaciones de la crisis humana y social actual. Para abordar el tema, es importante profundizar en lo que se entiende por formación superior universitaria socialmente responsable.



En principio, “la educación superior está conformada por los programas educativos posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación”. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998 p.30).

Las Universidades no podían quedarse alejadas de la reflexión sobre Responsabilidad Social, ellas también son organizaciones, que a través de sus principales propósitos: formación humana y profesional (propósito académico) y construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación) tienen impactos específicos distintos a los generados por las empresas. (Domínguez, 2009, 37)

La Responsabilidad Social del universitario se sustenta, desde una perspectiva amplia y comprensiva, sobre el cimiento formativo que corresponde al quehacer de las instituciones de educación superior. En esta línea, según De la Calle, García y Giménez (2007), la R.S. en educación superior “(...) se entiende por Formación Integral del Universitario” (p. 2). En resumen, la educación superior universitaria velará por la formación de profesionales comprometidos, éticos, consientes y responsables de generar un impacto positivo en su entorno social y por ende en el mundo. Este postulado llega a parecer ciertamente utópico, sin embargo, el papel de las universidades juega un rol vital.

En los docentes recae gran responsabilidad, al ser los educadores y posiblemente los que tienen mayor interacción con los estudiantes durante su proceso de formación. El profesor universitario debe ser no solo aquel transmisor de contenidos, sino aquel formador que motive a los estudiantes a ser mejores seres humanos. El aula debería ser aquel lugar en el que se refuercen conductas positivas y en lo posible eliminar conductas negativas, donde es importante que el docente haga hincapié en que cada una de las conductas afectan en la vida de los otros. Este es el punto de inicio de la R.S., el hecho de que los seres humanos tomen conciencia de sus actos, respecto a las repercusiones que estos pueden tener en la vida de los demás.

El objetivo de toda educación universitaria, es conseguir que el hombre sea más hombre, en el auténtico sentido de la palabra, es decir, hacer de él una persona que complete, perfeccione y alcance todas sus posibilidades y aptitudes. La Universidad deberá encaminarse hacia ese fin, descubrirle el camino y darle los medios para conseguirlo. (García, 1991, p. 329)

En este sentido la pregunta de investigación que orientó el presente artículo de revisión bibliográfica es: ¿Qué aspectos se deben considerar en la formación de estudiantes universitarios en el marco de la responsabilidad social que atañe a la educación superior? Asimismo, su objetivo es clarificar los aspectos inherentes a la responsabilidad social, considerando su conceptualización, el papel de la persona para su concreción y la relevancia social que adquiere para la razón de ser de la educación superior.

## **2. Método**

Se empleó el procedimiento de revisión y análisis bibliográfico aplicando estrategias de búsqueda de información académica en el buscador Google Académico, priorizando artículos publicados en el campo temático de Responsabilidad Social Universitaria según el criterio de pertinencia temática. Inicialmente se realizó una búsqueda de artículos sobre la Responsabilidad Social y Responsabilidad Social Universitaria, posteriormente se efectuó una lectura de cada artículo, siendo seleccionados los que contribuían con la pregunta de investigación y con el objetivo planteado. Las fuentes seleccionadas guardan coherencia con el enfoque de viabilidad del ejercicio de la responsabilidad social en manos de la institución universitaria.

## **3. Desarrollo y discusión**

La Responsabilidad Social Universitaria abarca diversas dimensiones que convergen en que el estudiante (futuro profesional) comprenda la importancia del desarrollo de sus valores, principios, ética en concordancia con el objetivo principal de la profesión que es el mejoramiento de entorno cercano, lejano y medio ambiental. A continuación, se exponen puntos de coincidencia respecto a estas dimensiones, según los autores consultados.

### **3.1. Implicación mediante el compromiso con sectores socialmente vulnerables y formación de la conciencia social**

El universitario no puede ni debe ser un ser aislado del mundo, sino estar involucrado en las diferentes y complejas problemáticas del mundo actual. Las universidades deben propiciar estos encuentros entre los estudiantes y las realidades difíciles, logrando así el deseo de ayudar, generando compromiso y posterior satisfacción o alegría por el efecto positivo de las propias acciones en la sociedad.

Al conocer diferentes realidades la persona se vuelve más humana, desarrolla empatía, se afina a sí misma y por ende perfecciona a los demás.

Con la formación en la Responsabilidad Social el universitario tiene la oportunidad de tratar con personas diferentes a las que trata habitualmente. Es evidente que no todos los encuentros son iguales (...) cuando un universitario tiene la oportunidad de conocer en primera persona a un recluso, a un enfermo en fase terminal o a un discapacitado, y de esa primera toma de contacto pasa a una relación personal que le hace poner en práctica toda la capacidad de servicio que tiene dentro, se produce en él una transformación. (De la Calle, García y Giménez, 2007, p.59)

En este contexto, la R.S vinculada al voluntariado en diferentes acciones es la vía para la ejecución de actividades que aporten al progreso económico, político y social (Gallardo, 2020), forjándose así un comportamiento virtuoso y socialmente responsable en el estudiante. Bajo esta concepción, los autores Sarmiento, Gonzales y Santander (2021) extractan los siguientes conceptos:

Ahora bien, en relación a la participación en grupos de voluntariado, los estudiantes que participan en agrupaciones de voluntariado demuestran una mayor R.S. con respecto de quienes no realizan actividades de similares propósitos. Lo antes indicado, estimula en los futuros titulados un comportamiento ético y prosocial (Salcedo (2017) y se fortalecerá los valores que sustentarán el ejercicio profesional (Larrán, Andrades, 2015; González, 2020). Ello tributa a la Responsabilidad Social Universitaria, debido al involucramiento con la comunidad y a través de actividades de colaboración virtuosas (Kislyakov, 2019). Finalmente, según Santos G (2020), algunos estudiantes están dispuestos a contribuir a la sociedad a través de la entrega de soluciones a problemas sociales, como así también, a la defensa de los derechos humanos y la promoción de la participación ciudadana. (p. 1-2)

El estudiante, al estar en contacto directo con las distintas realidades existentes en el mundo y ver a las personas como sus semejantes con los mismos derechos y deberes, asumirá cierta responsabilidad en la solución de problemas que afectan a su entorno más cercano y lejano. Mediante la interrelación con los demás, con diferentes realidades y la comprensión de que cada ser humano representa un mundo, con diferentes problemas, oportunidades, sufrimientos, gozos, es que el universitario crecerá en comprensión y, por ende, mejorará sus relaciones humanas a través de la empatía y la solidaridad.

Por otro lado, siendo la universidad un espacio donde aprender valores profesionales, Schön (1992) resalta la importancia de tomar conciencia de los conflictos de valor que conllevan algunas de las actuaciones profesionales, orientadas hacia el propio interés o el bien común. Existen profesiones en que la toma de decisiones implica un conflicto entre lo ético y lo que la profesión exige (Marti J, Marti M, Almerich, 2014), una de ellas es la abogacía, profesión que exige poner en una balanza los intereses del cliente y el bien común. En concordancia a la R.S. los profesionales deben ser formados no para recibir un salario o para entregarse a una carrera en busca de éxito o reconocimiento; deben ser formados para ser leales a principios y valores morales, para dedicarse a transformar y a mejorar su entorno.

Con el conocimiento de que otros lo necesitan, sobre todo de aquellos sectores de mayor vulnerabilidad, el universitario comprenderá que es importante su labor en la sociedad, al ser parte de ella y que los problemas que sufre una comunidad también son los suyos, asumiendo parte de responsabilidad en su solución. Esto le permitirá caer en cuenta de que forma parte de las acciones para afrontar necesidades que surgen a raíz de diversas problemáticas sociales como es el caso de la pobreza, hambrunas, marginaciones, enfermedades, desesperanzas, soledades, tristezas (...), en otras palabras, que el bienestar social es su responsabilidad. Tomar cada uno la responsabilidad de los miembros de la sociedad es hacerse partícipe de sus problemas y esto es concientizarse con los demás. (Campang, 2018, p. 130)

A partir de ello, la tarea formativa de la universidad tendrá un verdadero impacto en la competencia profesional, considerando esta competencia en el marco de la R.S., es decir, desde la práctica ética de la profesión. De esta manera, las universidades asumirán la importante tarea de formar profesionales comprometidos y no indiferentes, con conciencia social y orientados al beneficio de sectores socialmente vulnerables.

### **3.2. Interpelación desde las realidades del otro para la vivencia de principios y valores**

Es imperante que la universidad brinde al estudiante una formación en valores y que inculque fidelidad, lealtad, responsabilidad, generosidad, constancia, perseverancia. Se debe trabajar constantemente el descubrimiento personal de valores, con el objetivo de que el estudiante comprenda la importancia del desarrollo de cada uno de estos en su vida diaria, tanto para su provecho como para el provecho de los demás. Así, “de la empatía se pasa a la toma de conciencia

de que se puede aprender mucho del otro, aunque en teoría sea uno el que vaya a ayudarlo. La solidaridad ha de ser un camino de ida y vuelta, de doble dirección, no se puede plantear de arriba hacia abajo, sino de tú a tú, estar abierto a escuchar las propuestas del otro y a vibrar con ellas” (De la Calle, García y Giménez, 2007, p. 60).

La universidad debe transversalizar la formación en R.S. con el fin de consolidar dicho perfil mediante educación en valores que fundamentalmente no sólo el desarrollo moral y ético de los estudiantes, sino que también se articule y complemente el desarrollo empático y emocional desde la dimensión social de los futuros profesionales, con el fin de prepararlos para que no sólo describan, expliquen y comprendan las complejidades de la sociedad, sino también que generen cambios significativos en la forma de afrontar y proponer estrategias que ayuden a resolver las problemáticas actuales, mismas que descienden de nuestro entorno sociocultural (Arango, 2014 p. 103).

Sin embargo, ¿cómo afianzar esta formación desde una realidad en la que los jóvenes hoy en día valoran menos lo que tienen y ponen menos esfuerzo para luchar contra las adversidades debido a su poca tolerancia a la frustración? La respuesta está en un cambio imperante en el espacio educativo, un cambio que le permita aprender a valorar, a contribuir y a alejarse de esa visión individualista, indiferente al dolor y sufrimiento ajeno.

Ante el dolor ajeno, si se conoce en primera persona a quien lo sufre, es imposible permanecer indiferente. La muerte, la enfermedad, la marginación, la miseria, son bofetadas en el rostro de un joven universitario, que le hacen plantearse con seriedad, las grandes interrogantes que todo ser humano se cuestiona tarde o temprano: ¿qué sentido tiene el dolor?, ¿qué hay después de la muerte?, ¿por qué hay gente que muere de hambre cuando otros viven en la opulencia? Y es inevitable entonces plantearse: ¿qué haría yo en su lugar?, si a mí me ocurriera eso, ¿cómo reaccionaría?” (De la Calle, García y Giménez, 2007, p. 61).

Cuando el universitario se enfrenta a situaciones de limitación, dolor y dificultad que viven otros, valora su propia situación de forma distinta y toma conciencia de lo que puede hacer para colaborar a los demás ante la necesidad imperante de ayuda y acompañamiento de una realidad que lo interpela.

La Universidad, a través de diversas modalidades y escenarios tiene, concretamente, un diálogo directo con la sociedad, intentando diferentes instancias para lograr su transformación y favoreciendo, fundamentalmente, el logro de la equidad y justicia social. Las mo-

dalidades son el Voluntariado, la Transferencia y la Extensión que, si bien se relacionan con demandas o necesidades sociales, tienen matices diferentes en su implementación. (Perez D, Lakonich J, Cecchi, N, Rotstein A, 2009 p. 56)

De ahí que la vinculación formativa intrínseca entre proyectos de intervención social y promoción de experiencias vivenciales en los estudiantes para fortalecer valores y principios de convivencia, generosidad, humildad, compromiso; en síntesis, para generar narraciones de vida desde la experiencia de poner en práctica acciones de responsabilidad social.

Por otro lado, este enfoque formativo no debe limitarse a los estudiantes, sino también a los docentes universitarios. No se puede hablar de Responsabilidad Social Universitaria, si no se ha producido una reformulación y reestructuración completa de las universidades; ejemplificando, si el catedrático es un profesional con vastos conocimientos académicos, pero que toma la docencia como un ingreso extra y un simple hobby o que se dedica solamente a cumplir con su horario de clase, brindando los conocimientos relacionados a la materia impartida para salir del aula sin mayores compromisos, no existe formación en Responsabilidad Social, El catedrático idóneo debe ser aquel estrechamente comprometido con sus estudiantes, aquel apasionado por la mejora de su entorno y medio ambiente, aquella persona para la cual dar docencia sea un acto de servicio y no de mercantilismo. (Vallaey F, 2014)

En otras palabras, la formación del universitario en valores y principios y desde la interpelación de realidades sociales apremiantes solo es posible si las universidades rechazan completamente el sistema mercantilista (simple intercambio de servicios por dinero); La mercantilización universitaria, es ese paradigma o modelo en el cual la educación superior es una marioneta controlada por móviles totalmente económicos, siendo ésta una postura antiética ya que en un mundo casi insostenible como el actual es imperante formar profesionales con conciencia desde el ejemplo de sus docentes y de un aparato organizacional cuya labor hacia el servicio y el compromiso con el desarrollo sean los principales motores que lo sostengan (Henríquez, 2018).

### **3.3. Replanteamiento de la formación profesional desde el compromiso social**

El universitario, al haberse involucrado en este proceso de acción social una vez que se convierta en profesional, enfocará su carrera en seguir trabajando y aportando al entorno y medio ambiente,

pero esta vez con formación y preparación. Este tipo de profesional rechazará cualquier tipo de propuesta antiética, no solo le será suficiente ganar un sueldo o conseguir prestigio; más al contrario desarrollará constantemente sus principios éticos como herramienta para aportar al bien común, dejando de lado sus intereses personales. “Y todo esto, no es más que ser un profesional socialmente responsable, que además de ser muy bueno en su especialidad es feliz en el plano personal ... El secreto de la felicidad pasa por darse a los demás” ((De la Calle, García y Giménez, 2007, p. 61).

Para Adela Cortina (2000), la profesión va más allá de una ocupación que permite obtener ingresos y estatus social, puesto que en realidad es una práctica social que adquiere su verdadero sentido y significado en el bien o servicio que proporciona a la sociedad. Augusto Hortal (2002), coincide en este punto en el que fundamenta la dimensión ética de la profesión, al señalar que el profesionista, al adquirir los conocimientos y las habilidades que lo distinguen como tal, también adquiere el compromiso y la responsabilidad de prestar bien y de manera eficiente el servicio o bien que le compete y por el cual la sociedad lo acepta y reconoce como profesionista. En esta misma línea, José Luis Fernández (1994) devela la esencia del quehacer profesional al reconocer que su verdadero valor radica en la forma como “contribuye a elevar el grado de humanización de la vida personal y social” Podría decirse que, en el caso de las profesiones, la capacidad humanizadora de la ética profesional se traduce en proporcionar a la sociedad los bienes y servicios que contribuyan al logro de una vida digna y plena. (Rosales, 2007, p. 499).

Al respecto, Ibarra (2007) considera que esta ética es la expresión de una racionalidad que dota de sentido el quehacer profesional, porque no pierde de vista los bienes intrínsecos que le dan razón de ser a la profesión. Esto se refiere a que la ética profesional busca que cada profesión proporcione los bienes y servicios propios de su profesión que justifican y legitiman su existencia como grupo profesional en la sociedad moderna. De este modo la ética profesional es inherente a un desempeño laboral con compromiso social.

Por su parte, las autoras Casilla y Camacho (2012), realizaron un trabajo de evaluación de programas de Responsabilidad Social Universitaria, el producto fue realizado en base a la investigación documental con la revisión de experiencias universitarias. Una de las conclusiones presentadas es la siguiente:

El aprendizaje de la participación social de los profesionales integrales que forman las universidades, exige repensar y reconstruir las directrices, la gestión y la evaluación de las acciones del currículo y



de sus actores, de manera permanente en sus procesos y su impacto, considerando los objetivos previstos y colaterales, las metodologías utilizadas, los escenarios involucrados, las interacciones desarrolladas, los compromisos desarrollados, los avances alcanzados, los obstáculos superados y la prospectiva que se avizora. (p. 463)

En el marco de lo expresado, la R.S. es un proceso de formación que debe ser propiciado y reforzado desde las universidades, en el aula y fuera de ellas. La educación superior tiene la importante tarea de formar profesionales socialmente responsables para el mundo, pues es cuna de la ética laboral que pone de manifiesto el sentido de los valores tanto profesionales como ideales con los que se identifica la persona y a los que se adhiere de manera libre y voluntaria para orientar su ejercicio profesional hacia el logro del bien común. Ello exige replantar el sentido de la formación profesional desde el compromiso social, materializando esta intención en acciones concretas de diseño, desarrollo y evaluación curricular.

### **3.4. La innovación social como responsabilidad de la formación superior universitaria**

Varios autores han expresado sus distintas posturas respecto a la “Innovación social”, término entendido como: la transformación de ideas convirtiéndolas así en soluciones potenciales para las distintas problemáticas sociales y ambientales. Vargas (2021), elaboró una síntesis sobre algunos relevantes en la temática, algunos de ellos presentados a continuación.

Inglada y Sartre (2014) aseveran que los problemas actuales son agobiantes y crecen de manera vertiginosa debido a un sistema capitalista “en el cual se busca como fin supremo el incremento de utilidades y beneficios a corto plazo sin considerar a las personas, la sociedad y medio ambiente” (p. 437). A partir de ello nace la necesidad de un nuevo compromiso desde las universidades, denominado: Tercera Misión o Innovación social. Bellandi, Donati y Cataneo, 2021 indican que las universidades deben “dar paso a la era del incremento del valor social, de la cooperación universitaria... pueden proporcionar no sólo conocimientos específicos sino también actuar como mediadoras entre los diferentes campos de conocimiento, intereses y agendas que figuran en los proyectos comunitarios entre diversos grupos de actores. (p. 437). En este entender, Cajaiba-Santana (2014) expresan lo siguiente:

La innovación social toma forma cuando se establece una nueva idea, una forma diferente de pensar y de actuar que cambia los paradigmas. Las innovaciones sociales son nuevas prácticas sociales



creadas a partir de acciones colectivas, intencionales y orientadas a la consecución de objetivos, dirigidas al cambio social a través de la reconfiguración de cómo los objetivos sociales se logran . (p.441)

En este entender, Morales (2014) considera tres elementos base de la innovación social: nuevas ideas, necesidades sociales y cambio social (nuevas relaciones); refiriendo que es el tercero el que puede ser de mayor ayuda para discernir qué experiencias pueden ser consideradas como tal ya que se sustentan en políticas o acciones que tienen como meta mejorar la situación de un grupo social en desventaja o aliviar ciertas carencias. (p. 441)

En síntesis, como expresan Sampedro-Palacios y Pérez-Villar (2019), “la innovación social es una nueva respuesta a una situación social insatisfactoria” (p. 116). La innovación social se vincula al bienestar de las personas y/o comunidades mediante acciones o cambio duraderos y para el desarrollo. Aplica como herramienta en la cual se impulsa la adquisición de una sociedad accesible e inclusiva a través de la creación y modificación de productos y servicios con la finalidad de mejorar la vida de las personas, así como su autonomía.

Por tanto y considerando lo expuesto en acápites previos, la innovación social es responsabilidad de la formación en educación superior, pues la misión educativa en la universidad, va más allá del profesionalismo o de lo que Jiménez (2002 p.102) ha denominado “fábrica de profesionales” en el entender que es en la generación de dinámicas, intercambios e involucramientos donde se da el cambio en la manera de pensar, de actuar y se concretan nuevas prácticas encaminadas a la transformación social. De este modo, el espacio educativo en las universidades se constituye en tierra fértil que da paso a la innovación social.

Desde esta perspectiva, el subdesarrollo es atribuido, en gran parte, a universidades estáticas, receptivas y repetitivas, deficientes de ética colectiva, de la responsabilidad social y de una conciencia nacional que busque el beneficio común a través de la crítica constructiva y la innovación. Universidades que no asumen el cuidado que ameritan la formación estética, ética y social y se vuelcan a la instrucción para la producción y el funcionamiento de leyes del mercado. Se demanda, entonces, formar profesionales de manera integral, profesionales humanistas con conciencia ética, social, política e histórica y fortalecidos para trabajar por un mundo mejor (Castañeda. 2007 p.110)

En la Responsabilidad Social Universitaria reside hoy el criterio de excelencia universitaria última, una vez que se ha caído en

la cuenta de que la prioridad es formar “excelentes profesionales” que asuman la construcción de una sociedad justa, un desarrollo más inclusivo y sostenible, que pueda reparar la habitabilidad social y ambiental del planeta. Sin embargo, frente a ello, la decisión institucional de emprender el difícil camino de la responsabilidad social universitaria no debe tomarse “a la ligera”, es un camino ciertamente de gran exigencia como para ser asumido desde la comodidad (Vargas, 2021). Exige, por tanto, el esfuerzo conjunto de los integrantes de una comunidad educativa y el respaldo de una plataforma directiva y estratégica comprometida con un bien mayor y común vinculado al desarrollo de una comunidad desde el impacto que puedan generar con sus acciones las personas que la componen.

#### **4. Conclusiones**

El mundo se transformó y los seres humanos también, la necesidad de que la sociedad avance hacia la justicia y bien, entre otros factores, influyeron en que la Responsabilidad Social no sea más una utopía, sino una necesidad social y por ende un pilar de la innovación social universitaria. Contingencias como la pandemia por Covid-19 y procesos como la globalización han despertado en la humanidad, nuevas formas de percibir lo prioritario. En este contexto, la universidad no puede quedar ajena a una nueva realidad, urgida de profesionales con responsabilidad social.

La universidad es un actor trascendental en la sociedad, tiene como objetivo la formación de profesionales mediante la concepción y transformación de conocimientos. Es imperante reconocer que la función de la educación superior ya no debe limitarse al conocimiento teórico, sino a la formación desde un punto de vista humanista y social con el fin de generar impactos positivos en la sociedad.

Para ello, será menester re-direccionar enfoques y acciones curriculares, promover la inmersión del universitario en diversas realidades, sobre todo en la realidad de los más vulnerables, hacer eco de la vivencia de un compromiso social a partir de la modelación del propio docente y de una identidad institucional sustentada en el trabajo para el servicio, enriquecer la experiencia educativa con la fuerza que adquiere la innovación social para el desarrollo de las comunidades.

La Responsabilidad Social Universitaria se convierte, entonces, en aquel factor renovador, que permitirá transformar la educación hacia una formación de profesionales no solamente capaces para cumplir con los requisitos de un cargo, sino sobre todo para ser ciudadanos valiosos en la sociedad.

Finalmente, es pertinente que se profundice la revisión de la temática desde la articulación de componentes académicos y de interacción social en la dinámica del quehacer institucional universitario. Es evidente que una institución de educación superior que actúa bajo la premisa de la responsabilidad social, contempla en su accionar oportunidades de experiencias formativas vinculadas con el alcance de sus proyectos de intervención y de extensión hacia la comunidad.

## 5. Agradecimientos

Un especial agradecimiento a la Dra. Vanessa Zegarra Asturiza Ph.D., por la oportunidad brindada y motivación constante para la redacción del presente artículo.

## 6. Referencias bibliográficas

- Arango O, Clavijo S, Puerta I, Sánchez J, Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios *Revista de la Educación Superior* Vol. 43 (169) 89-105  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000072>
- Campang, E. (2018). Conciencia social y moral. *Revista centroamericana de ética (enero-junio 2018)* 120-144.  
<http://repositorio.uca.edu.sv/jspui/bitstream/11674/1070/1/RCE2018%20Ene-Jun%20H.%20Conciencia%20social%20y%20moral.pdf>
- Castañeda, G., Ruiz, M., Vilorio, O., Castañeda, R., & Quevedo, Y. (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Negotium*, 3(8), 100-132.  
<https://www.redalyc.org/pdf/782/78230805.pdf>
- Casilla, D., & Camacho, H. (2012). Evaluación de la responsabilidad social universitaria. *Opción*, 28(69), 452-465.  
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31025702004.pdf>
- De la Calle C, García J , Armentia P (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad *Revista Complutense de Educación* 18(2) 47 – 66  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0707220047A/15631>
- García Ramos, J.M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2 (2), pp.323-335  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191230323A/18154>

- Gallardo D., Folgado J.A., Hipólito F. y Valde , L.E.(2020), Social responsibility attitudes and behaviors' influence on university students' satisfaction. , *Social Sciences*, 9(2), 8.  
<https://doi.org/10.3390/socsci9020008>
- Guillermo G (2022), Imaginando el futuro: ejes centrales para un modelo de Responsabilidad Social Universitaria *Emerging Trends in Education* 4 (8.1) 22 – 34  
<https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/4725/3800>
- Domínguez Pachón, M. J. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y trabajo social*.  
<https://buleria.unileon.es/handle/10612/1498>
- Henríquez Guajardo, P. (2018). La educación superior como bien público y el sentido de pertinencia.  
<http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca163-21.pdf>
- Ibarra G, (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (49), 43-50.  
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/622>
- Jiménez, M. (2002). Principios que Orientan la Universidad Socialmente Responsable. Documento para el Proyecto Universidad Construye País.  
[https://www.pucv.cl/uuaa/site/docs/20210713/20210713130254/ucp\\_2002.pdf](https://www.pucv.cl/uuaa/site/docs/20210713/20210713130254/ucp_2002.pdf)
- Maldonado de Guevara C, García J, Giménez P (2007), La formación de la responsabilidad social en la universidad *Revista Complutense de Educación* 18(2) 47 – 66  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0707220047A/15631>
- Marti J, Marti M, Almerich G (2014), Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables *Revista Latinoamericana de Psicología* 46 (3) 160 – 168  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053414700196#bib0205>
- Palacios, C. B. S., & Villar, J. P. (2019). Innovación Social como herramienta en la transformación de una sociedad inclusiva. Accesibilidad e Innovación Social. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (28), 1-27.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7960048>
- Perez D, Lakonich J , Cecchi, N, Rotstein A (2009), Compromiso Social *El compromiso social de la universidad latinoamericana del*

- siglo XXI: Entre el debate y la acción* Compromiso Social 37 – 42  
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/10912/Compromiso-social-de-la-universidad-latinoamericana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero, X. A. V., & Lara, E. D. C. (2016). Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 117-126.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802930>
- Rosales, G. I. (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (49), 43-50.  
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/622>
- Sarmiento G, Gonzales P, Santander V (2021) Responsabilidad social: voluntariado universitario y comportamiento virtuoso. El caso de una ciudad de Perú *Formación Universitaria* 14 (5)  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062021000500019&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000500019&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos* ( 1). Barcelona: Paidós.  
[https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/35465/MDS508\\_Lectura1\\_S2.pdf?sequence=1](https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/35465/MDS508_Lectura1_S2.pdf?sequence=1)
- Vargas J (2021) Innovación social: ¿Nueva cara de la responsabilidad social? conceptualización crítica desde la perspectiva universitaria *Revista Ciencias Sociales* 17 (2) 435 – 450  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927675>
- Vallaes F (2014) La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización *Revista Iberoamericana de Educación – RIES MEXICO* 5 (12) 105 – 117  
<https://www.sciencedirect.com/sdfe/reader/pii/S2007287214719456/pdf>
- Vallaes F, Alvarez J (2022) El problema de la Responsabilidad Social de la Universidad *Revista Complutense de Educación* (34) 109 – 139  
<https://www.torrossa.com/en/catalog/preview/5310220>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura , 1998 Conferencia mundial sobre la educación superior La Educación Superior para el siglo xxi: Visión y Acción. Ediciones Unesco, Madrid, España.





# **INSTRUCCIONES PARA AUTORES**







## I. Alcance y política editorial

La revista Verdad Activa es editada por el Instituto de Investigación y Postgrado P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb. de la Universidad Salesiana de Bolivia. Tiene como finalidad contribuir a la difusión del conocimiento científico en el campo de las ciencias humanas y sociales y en el marco de una línea de pensamiento humano-cristiano.

La Universidad Salesiana de Bolivia conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las contribuciones publicadas y permite la reutilización de las mismas bajo Licencia Creative Commons una vez sean publicadas y difundidas por la Revista Verdad Activa. El orden de publicación queda a criterio del Comité Editorial. Los conceptos, juicios y opiniones expresados en los artículos son de responsabilidad de los autores. Las condiciones de auto-archivo para los autores permiten que estos reutilicen los trabajos de manera posterior a su publicación en la Revista realizando la mención respectiva a la Revista Verdad Activa como fuente original y con fines no comerciales, incluyendo su depósito en repositorios institucionales, temáticos o páginas web personales. Las condiciones auto-archivo para los autores se aplican a partir de un mes posterior a la publicación de la revista.

Los artículos de la revista abordan temáticas en alguna de las siguientes perspectivas de investigación:

1. Educación y Calidad Educativa
2. Derechos Humanos
3. Juventud y Comunidad
4. Desarrollo Humano Integral

Las contribuciones se reciben por postulación del autor o por invitación directa. Se acepta coautoría, con un máximo de tres autores por artículo.

Las contribuciones deben ser enviadas al siguiente correo: [investigacion@usalesiana.edu.bo](mailto:investigacion@usalesiana.edu.bo) o ser entregadas en las instalaciones del Instituto de Investigación y Postgrado, P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb. de la Universidad Salesiana de Bolivia, adjuntando:

- Nota de postulación con nombres y apellidos del autor o autores, email y código ORCID
- Hoja de Vida del autor o autores.

## II. Sistema de Evaluación y Proceso de Arbitraje

1. Acuse de recibo de artículos.
2. Revisión en primera instancia, a cargo del equipo editorial de la revista, sobre pertinencia temática y cumplimiento de instrucciones a autores y originalidad.

3. Notificación a autor/es sobre resultado de revisión en primera instancia, según las especificaciones: aceptado para dictaminar, aceptado si se hacen cambios según observaciones, no aceptado. Las observaciones de revisión en primera instancia se especifican en una o más de las siguientes categorías: pertinencia temática, originalidad del contenido, estructura, estilo de redacción, formato de presentación.
4. Corrección del artículo a cargo del autor/es en caso de observaciones de revisión en primera instancia.
5. Recepción de artículos corregidos para pasar al proceso de arbitraje por evaluadores expertos (en caso de artículos originales, de artículos de revisión, informes o comunicaciones).
6. Designación de al menos un evaluador para proceso de arbitraje bajo sistema “doble ciego”.
7. Revisión de artículos, en segunda instancia, a cargo de evaluadores designados y según indicadores específicos de revisión del contenido. El equipo editorial de la revista no interviene en esta instancia en el proceso de revisión a cargo de evaluadores designados.
8. Notificación al autor/res sobre valoraciones y resultado del dictamen académico del evaluador en segunda instancia, según las especificaciones: aceptado para publicarse, aceptado con observaciones menores, aceptado con observaciones mayores, no aceptado.
9. Corrección del artículo a cargo del autor/es en caso de observaciones de revisión en segunda instancia con la respectiva especificación de las correcciones realizadas.
10. Recepción de artículo corregido para su publicación a criterio del equipo editorial.

### **III. Declaración de conflicto de intereses y compromisos éticos**

1. Los autores deben declarar si existe cualquier relación que pudiera causar conflicto de intereses en su contribución. También deben especificar las fuentes de financiamiento si el estudio contó con las mismas. Para ello, harán el llenado y entrega del formulario de “Conflicto de intereses y financiamiento”.
2. Los autores deben autorizar a la revista la difusión de su artículo en carácter de inédito, no publicado previamente y exento de evaluación para publicarse en ningún otro medio.
3. Los autores deben incluir en el artículo a quienes hicieron una contribución científica e intelectual significativa al estu-

dio, asimismo deben mencionar las fuentes de financiamiento para la investigación (si fuera el caso).

4. Los autores deben realizar una revisión pertinente de las referencias listadas en el artículo y su correspondiente citación otorgando los créditos de autoría a las fuentes consultadas

#### **IV. Licenciamiento y derechos de autor**

1. Los artículos seleccionados deberán ser autorizados por los autores para su difusión, en tal caso firmarán una carta de autorización de difusión.
2. Los autores son responsables de la información proporcionada en los artículos científicos. La revista no asume responsabilidades por plagio o fraude científico de los artículos presentados.

#### **V. Formato del artículo**

1. Artículo escrito en español.
2. Formato tamaño carta
3. Título, resumen y palabras clave traducidos al inglés.
4. Márgenes de 2.5. cm. (superior, inferior y derecho) y 3 cm. (izquierdo)
5. Letra Arial, tamaño 11 para el cuerpo del artículo, tamaño 12 para subtítulos de primer nivel y tamaño 14 para título.
6. Interlineado a espacio sencillo.
7. Alineación justificada.
8. Extensión de 15 a 25 páginas numeradas en caso de artículos de investigación original.
9. Extensión de 10 a 15 páginas numeradas en caso de artículos de revisión bibliográfica.
10. Extensión de 5 a 7 páginas numeradas en caso de informes o comunicaciones breves y reseñas.
11. Formato y estilo de redacción, citación y referencias, formato de tablas y figuras según normas APA 7ma. edición.
12. Tablas insertas en el artículo desde el programa Word o Excel. Envío de archivos con tablas y figuras en Excel o Word adjunto al artículo, los nombres de los archivos deben hacer referencia a su contenido.
13. Figuras insertas en el artículo desde el programa Excel. Envío de archivos con tablas y figuras en Excel adjunto al artículo, los nombres de los archivos deben hacer referencia a su contenido.
14. Figuras del artículo que sean imágenes o fotos a 250 ppp (píxeles por pulgada) de resolución. Envío de archivos con imá-

genes adjunto al artículo y con extensión png o jpg, los nombres de los archivos deben hacer referencia a su contenido.

15. Las tablas y figuras deben ser nítidas y de colores contrastados.

16. Las imágenes extraídas de la web no son válidas a menos que tengan el debido derecho de autor.

## **VI. Estructura del artículo original**

### **Título**

- Título en español en mayúscula (completo), no más de 20 palabras.
- Título en inglés en mayúscula (primeras letras) y minúscula (resto de correspondencia).

### **Autores**

- Dos espacios después de título.
- Apellidos y nombres del autor en minúscula, salvo las primeras letras y separados por una coma, después del nombre.
- Ocupación y/o cargo, institución a la que pertenece, lugar de la institución de afiliación, grados académicos, dirección electrónica y código ORCID.
- En caso de coautoría, mención del orden de autores según contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es).

### **Resumen**

- Extensión máxima de 300 palabras, escrito en un solo párrafo.
- Sin citas bibliográficas.
- Síntesis remarcando los aportes principales del artículo en el campo científico.

### **Palabras clave**

- De tres a cinco descriptores que identifican al artículo y separados por comas, en minúscula salvo primera letra de la primera palabra clave.
- Extractadas de Tesoros. Como referencia considerar el OECD Macrothesaurus Chapter Headings de CLACSO y el Tesoro UNESCO. En caso de mayor especificidad técnica, consultar otros especializados.

### **Abstract**

- Resumen traducido al inglés.

### **Keywords**

- Palabras clave traducidas al inglés.

### **1. Introducción**

- Importancia del tema y antecedentes relevantes de carácter teórico, contextual y de abordaje.
- Presentación sucinta del problema científico, su fundamentación y objetivos de investigación.

### **2. Materiales y Métodos**

- Descripción metodológica del desarrollo de la investigación en referencia al método, técnicas, instrumentos y otros procedimientos.

### **3. Resultados**

- Presentación de datos obtenidos mediante el estudio, en coherencia con el método adoptado.
- Orden lógico en el uso de gráficos, ilustraciones, cuadros, figuras y/o tablas que den cuenta de los datos, numeración y título para cada uno.
- Texto que describe e interpreta cada tabla o figura y hace mención a los mismos para su consulta.

### **4. Discusión**

- Análisis sobre hallazgos relevantes del estudio, enfatizando en confrontaciones y/o confirmaciones con otras investigaciones relacionadas.
- Reflexión crítica de los resultados a partir de referentes teóricos, conceptuales y/o epistemológicos en relación al tema y problema abordados.
- Sustentación de ideas empleando citas y paráfrasis según normas APA 7ma edición.

### **5. Conclusiones**

- Síntesis de lo desarrollado y énfasis en el aporte de la investigación a partir de la discusión generada y considerando los objetivos del estudio.
- Propuesta de líneas de acción y/o proyecciones a partir de los principales hallazgos.

### **6. Agradecimientos**

- Solo si el autor lo considera necesario.

### **7. Referencias bibliográficas**

- Según normas APA 7ma. edición.

## VII. Estructura del artículo de revisión

### **Título**

- Título en español en mayúscula (completo), no más de 20 palabras.
- Título en inglés en mayúscula (primeras letras) y minúscula (resto de correspondencia).

### **Autores**

- Dos espacios después de título.
- Apellidos y nombres de autores en minúscula, salvo las primeras letras y separados por una coma, después del nombre.
- Ocupación y/o cargo, institución a la que pertenece, lugar de la institución de afiliación, grados académicos, dirección electrónica y código ORCID.
- En caso de coautoría, mención del orden de autores según contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es).

### **Resumen**

- Extensión máxima de 300 palabras, escrito en un solo párrafo.
- Sin citas bibliográficas.
- Síntesis del trabajo indicando el tema de revisión y su alcance.

### **Palabras clave**

- De tres a cinco descriptores que identifican al artículo y separados por comas, en minúscula salvo primera letra de la primera palabra clave.
- Extractadas de Tesoros. Como referencia considerar el OECD Macrothesaurus Chapter Headings de CLACSO y el Tesoro UNESCO. En caso de mayor especificidad técnica, consultar otros especializados.

### **Abstract**

- Resumen traducido al inglés.

### **Keywords**

- Palabras clave traducidas al inglés.

### **1. Introducción**

- Importancia del tema y antecedentes relevantes para su abordaje.
- Presentación del problema/pregunta/s que orienta la revisión bibliográfica y del objetivo del artículo.

### **2. Método**

- Descripción del proceso de revisión bibliográfica, detallando los procedimientos en cada etapa.

### **3. Desarrollo y discusión**

- Presentación de información recopilada analizando, comparando y contrastándola.

- Sustentación de ideas y reflexiones en torno a la información recopilada empleando citas y paráfrasis según normas APA 7ma. edición.

#### **4. Conclusiones**

- Síntesis de lo desarrollado y énfasis en el aporte de la revisión a partir de la concreción en la respuesta a la pregunta o problema planteado.
- Propuesta de líneas de acción y/o proyecciones a partir de la discusión sobre la información recopilada.

#### **5. Agradecimientos**

- Solo si el autor lo considera necesario.

#### **6. Referencias bibliográficas**

- Según normas APA 7ma. edición.

### **VIII. Informes o comunicaciones breves**

Presentación de datos preliminares de estudios originales en campos temáticos vinculados a las perspectivas de investigación de la revista. Su estructura es la siguiente:

#### **Título**

- Título en español en mayúscula (completo), no más de 20 palabras.
- Título en inglés en mayúscula (primeras letras) y minúscula (resto de correspondencia).

#### **Autores**

- Dos espacios después de título.
- Apellidos y nombres del autor en minúscula, salvo las primeras letras y separados por una coma, después del nombre.
- Ocupación y/o cargo, institución a la que pertenece, lugar de la institución de afiliación, grados académicos, dirección electrónica y código ORCID.
- En caso de coautoría, mención del orden de autores según contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es).

#### **Resumen**

- Extensión máxima de 300 palabras, escrito en un solo párrafo.
- Sin citas bibliográficas.
- Síntesis remarcando los aportes principales del informe en el campo científico.

#### **Palabras clave**

- De tres a cinco descriptores que identifican al artículo y separados por comas, en minúscula salvo primera letra de la primera palabra clave.

- Extractadas de Tesoros. Como referencia considerar el OECD Macrothesaurus Chapter Headings de CLACSO y el Tesoro UNESCO. En caso de mayor especificidad técnica, consultar otros especializados.

**Abstract**

- Resumen traducido al inglés.

**Keywords**

- Palabras clave traducidas al inglés.

**1. Introducción**

- Presentación sucinta del problema científico, su fundamentación y objetivos de investigación.

**2. Materiales y Métodos**

- Breve descripción metodológica del desarrollo de la investigación en referencia al método, técnicas, instrumentos y otros procedimientos.

**3. Resultados preliminares**

- Presentación sucinta de datos obtenidos a la fecha en coherencia con el método adoptado.
- Orden lógico en el uso de tablas y/o figuras con información preliminar, numeración y título en cada caso.
- Texto que describe e interpreta cada tabla y figura y hace mención a los mismos para su consulta.
- Presentación de tablas y/o figuras según normas APA última edición.

**4. Discusión preliminar**

- Análisis sobre hallazgos relevantes del estudio a la fecha, enfatizando en confrontaciones y/o confirmaciones con otras investigaciones relacionadas.
- Reflexión crítica de los resultados a partir de referentes teóricos, conceptuales y/o epistemológicos en relación al tema abordado.
- Sustentación de ideas empleando citas y paráfrasis según normas APA última edición.

**5. Agradecimientos**

- Solo si el autor lo considera necesario.

**6. Referencias bibliográficas**

- Según normas APA última edición.

**IX. Reseñas científicas**

Revisión o crítica a estudios, libros u otras publicaciones de carácter académico-científico y vinculados a las perspectivas de investigación de la revista. Su estructura es la siguiente:



### **Título**

- Título en español en mayúscula (completo), no más de 20 palabras, menciona el nombre o título de lo que va a reseñar.
- Título en inglés en mayúscula (primeras letras) y minúscula (resto de correspondencia)

### **Autor**

- Dos espacios después de título.
- Apellidos y nombres del autor en minúscula, salvo las primeras letras y separados por una coma, después del nombre.
- Ocupación y/o cargo, institución a la que pertenece, lugar de la institución de afiliación, grados académicos, dirección electrónica y código ORCID.
- En caso de coautoría, mención del orden de autores según contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es).

### **Información sobre la obra reseñada**

- Referencia bibliográfica de la obra reseñada con datos presentados según normas APA última edición.

### **Resumen**

- Extensión máxima de 300 palabras, escrito en un solo párrafo.
- Sin citas bibliográficas.
- Síntesis remarcando los aportes principales de la reseña en el campo científico.

### **Palabras clave**

- De tres a cinco descriptores que identifican al artículo y separados por comas, en minúscula salvo primera letra de la primera palabra clave.
- Extractadas de Tesoros. Como referencia considerar el OECD Macrothesaurus Chapter Headings de CLACSO y el Tesoro UNESCO. En caso de mayor especificidad técnica, consultar otros especializados.

### **Abstract**

- Resumen traducido al inglés.

### **Keywords**

- Palabras clave traducidas al inglés.

## **1. Síntesis de la obra**

- Presentación al autor y de la obra a reseñarse.
- Descripción de las características principales de la obra, su estructura, objetivos e información relevante.

## **2. Valoración del autor**

- Análisis crítico del contenido de la obra, con fundamento en argumentos objetivos
- Opinión sustentada sobre las fortalezas y/o debilidades de la obra.

- Sustentación de ideas empleando citas y paráfrasis según normas APA última edición.

### **3. Conclusión**

- Síntesis de lo expuesto sobre la obra retomando puntos importantes.
- Puede contener recomendaciones a la obra reseñada.

### **5. Referencias bibliográficas**

- Según normas APA última edición.





Daniel Llanos Erazo nació en Quito, Ecuador. Es Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Cuyo, Argentina. Magister en Políticas Sociales de Infancia y Adolescencia por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Pedagogo con estudios en Sociología. Investigador del Centro de Investigaciones de la Niñez, Adolescencia y Juventud y miembro del grupo de investigación “Educación e Interculturalidad” de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Docente en carreras de Grado y programas de Postgrado. Coordinador del grupo de investigaciones en temas de juventud en el sistema IUS Latinoamericano. Tiene a su cargo la Dirección Nacional del Área de Educación en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Es investigador del grupo de trabajo “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales” de CLACSO y miembro del equipo coordinador. Cursa el programa de investigación postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Forma parte del Comité Editorial Internacional de la revista científica Verdad Activa de la Universidad Salesiana de Bolivia.

Héctor Raúl Grenni nació en Santiago del Estero, Argentina, y reside en El Salvador. Es historiador y Doctor en Historia de América Latina. Mundos Indígenas, por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Es miembro correspondiente de la Academia Salvadoreña de la Historia. Ha realizado estudios postdoctorales sobre la Memoria Histórica en la Universidad Pública de Navarra, España, y en la Universidad Pablo de Olavide sobre Procesos Históricos, Socio Culturales y Económicos en la Historia de América Latina. Tiene a su cargo la dirección de la editorial de la Universidad Don Bosco, Soyapango, San Salvador y es editor de la revista Teoría y Praxis de Ciencias Sociales y Humanidades. Ha investigado sobre el Derecho Indiano, la presencia de Estados Unidos en El Salvador en las primeras décadas del siglo XX, acerca de la representatividad y el pueblo en las revueltas que condujeron a las independencias de las colonias españolas en América. En los últimos quince años ha estudiado el pensamiento de Monseñor Romero. Trabaja como investigador en la Universidad Don Bosco de El Salvador. Es miembro del Comité Editorial Internacional de la revista científica Verdad Activa de la Universidad Salesiana de Bolivia.

Héctor Raúl Grenni nació en Santiago del Estero, Argentina, y reside en El Salvador. Es historiador y Doctor en Historia de América Latina. Mundos Indígenas, por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Es miembro correspondiente de la Academia Salvadoreña de la Historia. Ha realizado estudios postdoctorales sobre la Memoria Histórica en la Universidad Pública de Navarra, España, y en la Universidad Pablo de Olavide sobre Procesos Históricos, Socio Culturales y Económicos en la Historia de América Latina. Tiene a su cargo la dirección de la editorial de la Universidad Don Bosco, Soyapango, San Salvador y es editor de la revista Teoría y Praxis de Ciencias Sociales y Humanidades. Ha investigado sobre el Derecho Indiano, la presencia de Estados Unidos en El Salvador en las primeras décadas del siglo XX, acerca de la representatividad y el pueblo en las revueltas que condujeron a las independencias de las colonias españolas en América. En los últimos quince años ha estudiado el pensamiento de Monseñor Romero. Trabaja como investigador en la Universidad Don Bosco de El Salvador. Es miembro del Comité Editorial Internacional de la revista científica Verdad Activa de la Universidad Salesiana de Bolivia.

