

[Coordinadora]
Ana Belén Benalcázar

Humanidades y ciencias sociales frente a los retos de Latinoamérica

(Volumen I)



Religación
Press



Humanidades y ciencias sociales

frente a los retos de Latinoamérica (Volumen I)

[Coordinadora]

Ana Belén Benalcázar

Quito, Ecuador
2025

Social Sciences and Humanities Addressing Latin America's Challenges (Volume I)

Humanidades e ciências sociais diante dos desafios da América Latina (Volume I)

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial / Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahi Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial / Editorial Board

Jean-Arsène Yao, Dilrabo Keldiyorovna Bakhranova, Fabiana Parra, Mateus Gamba Torres, Siti Mistima Maat, Nikoleta Zampaki, Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at | <https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



Derechos de autor | Copyright: *Religación Press, Ana Belén Benalcázar, Ricardo L. Falla Carrillo, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos, Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Josue Renato Montoya Sanchez, Piero Alexander Santivañez Sanchez, Marco Antonio Zavala González*

Primera Edición | First Edition: 2025

Editorial | Publisher: *Religación Press*

Materia Dewey | Dewey Subject: 300 - CIENCIAS SOCIALES

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JBS - Grupos sociales | NHT - Historia: acontecimientos y temas específicos |

1KLS - Sudamérica

BISAC: SOC026000

Público objetivo | Target audience: *Profesional / Académico /*

Professional / Academic

Colección | Collection: *Sociología*

Soportel Format: *PDF / Digital*

Publicación | Publication date: 2025-11-05

ISBN: 978-9942-561-85-5

Título: Humanidades y ciencias sociales frente a los retos de Latinoamérica (Volumen I)

[APA 7]

Benalcázar, A. B. (Coord.). (2025). *Humanidades y ciencias sociales frente a los retos de Latinoamérica (Volumen I)*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligionPress.359>

Revisión por pares

La presente obra fue sometida a un proceso de evaluación mediante el sistema de dictaminación por pares externos bajo la modalidad doble ciego. En virtud de este procedimiento, la investigación que se desarrolla en este libro ha sido avalada por expertos en la materia, quienes realizaron una valoración objetiva basada en criterios científicos, asegurando con ello la rigurosidad académica y la consistencia metodológica del estudio.

Peer Review

This work was subjected to an evaluation process by means of a double-blind peer review system. By virtue of this procedure, the research developed in this book has been endorsed by experts in the field, who made an objective evaluation based on scientific criteria, thus ensuring the academic rigor and methodological consistency of the study.

Coordinador

Coordinator

Ana Belén Benalcázar.

Maestrante del programa de Literatura con mención en Escritura Creativa por la Universidad Andina Simón Bolívar. Comunicadora por la Universidad Internacional del Ecuador; Coordinadora Editorial en el Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina. Sus líneas de investigación están relacionadas con la comunicación social y corporativa, los estudios de la cultura, narrativa transmedia, género y educación con una perspectiva interdisciplinaria. Universidad Andina Simón Bolívar - Sede Ecuador | Quito | Ecuador

<https://orcid.org/0009-0004-9709-1259>

ana.benalcazar@uasb.edu.ec

Autores/as:

Ana Belén Benalcázar; Ricardo L. Falla Carrillo, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos, Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Josue Renato Montoya Sanchez, Piero Alexander Santivañez Sanchez, Marco Antonio Zavala González

Resumen

Este libro ofrece un recorrido fundamental por los debates contemporáneos que definen a América Latina. A través de una lente interdisciplinaria, examina cómo se construye, circula y desafía el conocimiento en la región. Los ensayos reunidos exploran la recepción de teorías globales y su transformación en contextos locales, desentrañan las estructuras de poder en la enseñanza de la historia y analizan los mecanismos de corrupción que afectan la gestión pública. Con un firme compromiso crítico, la obra problematiza las narrativas hegemónicas, ya sea en la ciencia, la memoria histórica o la ética médica, proponiendo marcos decoloniales e interseccionales. Una lectura esencial para comprender los complejos cruces entre saber, poder y ética, y su papel en la construcción de futuros más justos y democráticos.

Palabras clave:

Paradigmas, poder, saber, decolonial, interseccionalidad.

Abstract

This book provides a fundamental journey through the contemporary debates that define Latin America. Through an interdisciplinary lens, it examines how knowledge is constructed, circulates, and is challenged in the region. The collected essays explore the reception of global theories and their transformation in local contexts, unravel power structures in history teaching, and analyze the mechanisms of corruption affecting public management. With a firm critical commitment, the work problematizes hegemonic narratives, whether in science, historical memory, or medical ethics, proposing decolonial and intersectional frameworks. An essential reading to understand the complex intersections between knowledge, power, and ethics, and their role in building more just and democratic futures.

Keywords:

Paradigms, power, knowledge, decolonial, intersectionality.

Resumo

Este livro oferece uma jornada fundamental pelos debates contemporâneos que definem a América Latina. Através de uma lente interdisciplinar, examina como o conhecimento é construído, circula e é desafiado na região. Os ensaios reunidos exploram a recepção de teorias globais e sua transformação em contextos locais, desvelam as estruturas de poder no ensino da história e analisam os mecanismos de corrupção que afetam a gestão pública. Com um firme compromisso crítico, a obra problematiza narrativas hegemônicas, seja na ciência, na memória histórica ou na ética médica, propondo quadros decoloniais e interseccionais. Uma leitura essencial para compreender os complexos cruzamentos entre saber, poder e ética, e seu papel na construção de futuros mais justos e democráticos.

Palavras-chave:

Paradigmas, poder, saber, decolonial, interseccionalidade.

Contenido

Revisión por pares	6
Peer Review	6
Coordinador	8
Coordinator	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
Introducción	14
Convergencias Disciplinarias ante los Desafíos Latinoamericanos	
 <i>Ana Belén Benalcázar</i>	
 Capítulo 1	20
Recepción de la obra de Thomas Kuhn en Lima (1980-2020)	
 <i>Ricardo L. Falla Carrillo</i>	
 Capítulo 2	46
¿Quién cuenta la historia y desde dónde? Género, infancia e interseccionalidad frente al androcentrismo y el adultocentrismo en la enseñanza de la historia	
 <i>Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos</i>	
 Capítulo 3	68
Gestión pública y corrupción: aproximaciones desde las Ciencias Sociales y Jurídicas	
 <i>Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Josue Renato Montoya Sanchez, Piero Alexander Santivañez Sanchez</i>	
 Capítulo 4	93
Género, interseccionalidad y triple colonialidad: Desafíos para la enseñanza de la historia	
 <i>Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos</i>	
 Capítulo 5	112
Aspectos éticos y legales federales de la prescripción inadecuada de medicamentos en atención primaria en México	
 <i>Marco Antonio Zavala González</i>	

Introducción. Convergencias Disciplinarias ante los Desafíos Latinoamericanos

Ana Belén Benalcázar

Esta obra titulada “*Humanidades y Ciencias Sociales frente a los Retos de Latinoamérica (Volumen I)*”, es una obra colectiva que surge en un momento de profunda reflexión sobre el papel del conocimiento en la comprensión y transformación de nuestras realidades. Este libro no pretende ser una mera compilación de temas disímiles, sino un diálogo deliberado y polifónico donde distintas disciplinas convergen para diseccionar algunos de los nudos críticos de la región. Los cinco estudios aquí reunidos, aunque diversos en sus objetos de estudio —desde la filosofía de la ciencia hasta la ética médica—, comparten un compromiso fundamental: desentrañar las complejas dinámicas de poder, conocimiento y práctica institucional que definen los espacios latinoamericanos. Cada capítulo, en su especificidad, aporta una lente para examinar cómo se construyen, circulan y contestan los saberes, así como las consecuencias éticas, sociales y epistemológicas de estos procesos.

Benalcázar, A. B. (Coord.). (2025). Introducción. Convergencias Disciplinarias ante los Desafíos Latinoamericanos. En A. B. Benalcázar (Coord). *Humanidades y Ciencias Sociales frente a los Retos de Latinoamérica (Volumen I)*. (pp. 14-18). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.359.c636>



El viaje intelectual se inicia con el **Capítulo 1, “Recepción de la obra de Thomas Kuhn en Lima (1980-2020)”**, el cual establece un marco teórico-metodológico crucial para toda la obra. Este estudio trasciende el análisis bibliométrico para ofrecer una sociología del conocimiento profundamente contextualizada. Al trazar la evolución de la asimilación de conceptos kuhnianos como “paradigma” y “revolución científica” en dos universidades peruanas, el autor demuestra que la recepción de teorías globales es un proceso activo y culturalmente situado. Los hallazgos revelan cómo una teoría filosófica devino en una herramienta metodológica y crítica dentro de la filosofía, la educación y la sociología locales, no sin malentendidos productivos. Este capítulo no solo ilumina un caso específico de circulación del conocimiento, sino que también proporciona un modelo analítico para entender cómo el Sur Global negocia, adapta y resignifica las corrientes intelectuales hegemónicas, sentando un precedente epistemológico para los estudios que le siguen.

A continuación, el **Capítulo 2, “¿Quién cuenta la historia y desde dónde? Género, infancia e interseccionalidad frente al androcentrismo y el adultocentrismo en la enseñanza de la historia”**, desplaza el foco hacia el ámbito de la pedagogía y la construcción de la memoria colectiva. Con rigor conceptual, los autores desmontan los cimientos androcéntricos y adultocéntricos del canon histórico escolar, mostrando cómo este ha silenciado sistemáticamente las experiencias de mujeres, niñas, niños y otros sujetos subalternos. Metodológicamente sustentado en una exhaustiva revisión de literatura, el capítulo argumenta que la integración de las categorías de género, infancia e interseccionalidad no es un mero añadido curricular, sino una condición necesaria para problematizar las narrativas hegemónicas, desnaturalizar sesgos y fomentar una conciencia histórica crítica. Se postula así una didáctica de la historia comprometida con la democratización de la memoria y la formación de una ciudadanía inclusiva y capaz de imaginar futuros más justos.

La reflexión sobre las instituciones y su integridad se profundiza en el **Capítulo 3, “Gestión pública y corrupción: aproximaciones desde las Ciencias Sociales y Jurídicas”**. Este estudio adopta una perspectiva analítico-normativa para examinar un flagelo que afecta profundamente el desarrollo latinoamericano: la corrupción en la administración pública. A través del minucioso examen de expedientes de la Corte Suprema de Justicia del Perú, el autor describe la configuración de un sistema de responsabilidades —disciplinarias, administrativas, penales y civiles— que debe proteger el interés general. El análisis desglosa conceptos clave como la probidad, la imparcialidad y el principio de confianza, demostrando cómo la jurisprudencia peruana ha intentado delimitar con mayor rigor la imputación de responsabilidad en delitos como la colusión y el peculado. Este capítulo aporta una mirada concreta y fundamentada jurídicamente sobre los mecanismos de accountability y los desafíos persistentes para construir una gestión pública ética y eficiente.

El **Capítulo 4, “Género, interseccionalidad y triple colonialidad: Desafíos para la enseñanza de la historia”**, establece un diálogo directo y a la vez amplificador con el segundo capítulo. Aquí, el análisis da un giro decolonial al incorporar el marco de la “triple colonialidad” —del poder, del saber y del ser— para enriquecer la crítica a los relatos históricos hegemónicos. La revisión de alcance realizada por la autora evidencia que la articulación de género, interseccionalidad y colonialidad permite una desestabilización más radical de las estructuras patriarcales y coloniales inscritas en el currículum. El capítulo insiste en que una didáctica decolonial de la historia no solo visibiliza voces silenciadas, sino que también se erige como una práctica pedagógica transformadora, esencial para la construcción de ciudadanías que confronten las desigualdades estructurales desde su raíz epistémica.

Finalmente, el **Capítulo 5, “Aspectos éticos y legales federales de la prescripción inadecuada de medicamentos en atención primaria en México”**, traslada la discusión al crucial ámbito de

la salud pública. Este ensayo reflexivo aborda un problema de alta relevancia médica, epidemiológica y social, analizándolo desde la tensión ética entre la beneficencia y la no maleficencia en el acto de prescribir. El autor enuncia con claridad las responsabilidades y sanciones legales federales que conlleva la prescripción inadecuada, catalogándola como un acto que puede constituir delito administrativo, civil y penal. Al conectar la impericia profesional con daños concretos a los pacientes y con el marco jurídico, este capítulo cierra el volumen recordándonos que las reflexiones teóricas y críticas sobre el poder y la ética tienen consecuencias tangibles y dramáticas en la vida de las personas.

Conclusión

Este volumen se erige como un testimonio del vigor y la relevancia de la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales para abordar los desafíos latinoamericanos. La diversidad temática aquí presentada no es fragmentación, sino una muestra de la riqueza de enfoques required para comprender una realidad multifacética. Desde la filosofía de la ciencia hasta la ética médica, pasando por la didáctica de la historia y la teoría jurídica, estos capítulos comparten un denominador común: la convicción de que el conocimiento crítico, contextualmente situado y éticamente comprometido es una herramienta indispensable para la comprensión y la transformación social.

La secuencia de los trabajos no es casual; guía al lector desde la deconstrucción de los marcos de conocimiento, hacia la crítica de las narrativas históricas, la evaluación de la integridad de las instituciones públicas y, finalmente, la aplicación de estos principios éticos en un ámbito tan vital como la salud. Esta progresión subraya que los desafíos epistemológicos, históricos, políticos y sociales están profundamente interconectados, y que su análisis exige una mirada inter y transdisciplinaria.

Es nuestra esperanza que “*Humanidades y Ciencias Sociales frente a los Retos de Latinoamérica (Volumen I)*” no solo encuentre su lugar en el debate académico, sino que también inspire nuevas investigaciones y dialogue con estudiantes, profesionales y tomadores de decisiones. Este libro es, en última instancia, una invitación a seguir pensando crítica y colectivamente sobre el pasado, presente y futuro de nuestra región, con la firme creencia de que otro conocimiento, y por ende otra realidad, son posibles.

Capítulo 1

Recepción de la obra de Thomas Kuhn en Lima (1980-2020)

Ricardo L. Falla Carrillo

Resumen

Este estudio examina cómo la obra “La estructura de las revoluciones científicas” de Thomas S. Kuhn fue recibida en el ámbito académico de Lima, Perú, entre 1980 y 2020. A pesar de la influencia global de conceptos como “cambio de paradigma”, su asimilación en Latinoamérica presenta particularidades debido a tradiciones y reformas locales. Empleando una metodología cualitativa, la investigación analizó tesis y artículos de dos universidades peruanas. Se observó una evolución en la citación de Kuhn: de interpretaciones básicas a usos metodológicos y críticos. Sus teorías se aplicaron en filosofía, educación y sociología como herramientas conceptuales, marcos metodológicos y críticas epistemológicas, aunque también se identificaron interpretaciones erróneas. El estudio concluye que la recepción de teorías es un proceso “culturalmente situado” y “epistémicamente activo”. Contribuye a los debates del Sur Global sobre la circulación del conocimiento, la dependencia intelectual y la localización epistémica. Además de ser un caso de estudio regional, ofrece un marco metodológico para analizar cómo las teorías globales se transforman al interactuar con entornos académicos específicos.

Palabras clave:
Recepción
bibliográfica;
Thomas S. Kuhn;
localización
epistémica;
academia
latinoamericana.

Falla Carrillo, R. L. (2025). Recepción de la obra de Thomas Kuhn en Lima (1980-2020). En A. Belén Benalcázar (Coord). *Humanidades y Ciencias Sociales frente a los Retos de Latinoamérica (Volumen I)*. (pp. 20-44). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.359.c637>



Introducción

La obra de Thomas S. Kuhn, “La estructura de las revoluciones científicas” (1997), transformó la historiografía y filosofía de la ciencia del siglo XX. Introdujo un modelo no lineal y conceptos clave como “cambio de paradigma” y “ciencia normal”, impactando diversas disciplinas. A pesar de su influencia global, la recepción de sus ideas en América Latina ha sido poco explorada. Este estudio aborda esa brecha, analizando cómo las ideas de Kuhn fueron acogidas en tesis y literatura académica de Lima, Perú, entre 1980 y 2020.

Aunque los conceptos de Kuhn son de origen angloamericano, se reinterpretaron de forma diversa según los contextos culturales e institucionales. Lima es un caso clave para comprender esta localización teórica, dado que la recepción de sus ideas no fue uniforme, reflejando tradiciones y prácticas regionales. El estudio utiliza el concepto de recepción bibliográfica para rastrear la interpretación de la obra de Kuhn en la producción académica limeña. Esto va más allá del simple conteo de citas, explorando cómo su trabajo se lee, utiliza, contextualiza y cuestiona.

El estudio examina un corpus de tesis y artículos de Lima (1980-2020) que referencian explícitamente las teorías o conceptos de Kuhn. Mediante clasificación temática y análisis interpretativo del discurso, se busca responder:

- ¿Cuáles de los conceptos centrales de Kuhn (ej., “cambio de paradigma”, “revolución científica”) se utilizan con mayor frecuencia y profundidad?
- ¿Cómo varían los modos de citación según las disciplinas y entornos institucionales?
- ¿Cómo se apropián críticamente las ideas de Kuhn, y cómo se instrumentalizan metodológicamente o se malinterpretan conceptualmente?

Este enfoque se justifica porque la influencia intelectual no es uniforme; el “cambio de paradigma” de Kuhn, por ejemplo, puede pasar de un anclaje teórico en filosofía a un uso instrumental en diseño educativo. La investigación no solo se enfoca en citar a Kuhn, sino en interpretar la ciencia como un fenómeno natural y cultural. Este estudio mejora la comprensión de la producción internacional de ideas, su adaptación intelectual y la heterogeneidad del conocimiento en el Sur Global, visibilizando la recepción bibliográfica de Kuhn en Lima. Además, contribuye a la historia intelectual latinoamericana y amplía la metodología para estudiar recepciones académicas.

El periodo 1980-2020 es fundamental para entender la recepción de Kuhn en Perú. La década de 1980 fue clave, impulsada por reformas académicas, la apertura a teorías internacionales y un creciente interés en metodologías cualitativas y epistemologías críticas. Aunque las referencias directas a Kuhn en los 80 fueron pocas, evidenciaron un compromiso inicial. Esto demuestra un proceso de difusión intelectual gradual, donde las menciones tempranas, a menudo superficiales, sentaron las bases para apropiaciones más profundas en décadas posteriores. Por lo tanto, este marco temporal amplio permite comprender la evolución completa de la recepción bibliográfica de Kuhn en Lima, desde su adopción inicial hasta su integración crítica y metodológica.

Marco teórico

Este estudio utiliza un marco teórico interdisciplinario que combina la teoría de la recepción, ideas poscoloniales y la sociología de la circulación del conocimiento académico. Su propósito es analizar cómo los conceptos clave de Thomas Kuhn fueron transmitidos, adoptados e incorporados al discurso académico de Lima, Perú, entre 1990 y 2020, a través de tesis universitarias y literatura académica.

Este enfoque permite una lectura crítica de cómo los conceptos científicos globales, como el de “cambio de paradigma”, no solo se

transmiten, sino que se transforman dentro de los sistemas de conocimiento locales. La teoría de la recepción es fundamental aquí, ya que considera que el significado surge de la interacción entre los textos y sus comunidades interpretativas. Adoptada de los estudios culturales, esta teoría subraya que los receptores interpretan los mensajes activamente desde su propia posición social, institucional e histórica (Hall, 2014).

Aplicado al ámbito académico, esto revela que la forma en que el trabajo de Kuhn se cita y utiliza en Lima está moldeada por la configuración institucional, las tradiciones disciplinarias y los marcos pedagógicos locales.

Kuhn en el contexto poscolonial de una ciudad latinoamericana

Este estudio examina la dependencia del contexto en la recepción de teorías, integrando una crítica poscolonial a la producción y circulación del conocimiento. Reconoce la asimetría del sistema académico global, que privilegia el conocimiento metropolitano sobre el periférico (Said, 2012). Por ello, la recepción de Kuhn en Lima puede ser tanto epistémica como estructural, influenciada por la circulación económica del conocimiento internacional. La crítica de Said subraya la necesidad de entender cómo las ideas globales se reciben en culturas con historias coloniales, donde las recepciones implican negociaciones, adaptaciones y contestaciones.

Ampliando el pensamiento poscolonial, la Teoría del Sur sugiere cómo las periferias intelectuales desarrollan sus propias teorías e interpretaciones (Connell, 2020). Leer a Kuhn desde el Sur implica no verlo como algo simplemente difundible, sino comprensible a través de las condiciones sociales, políticas y epistemológicas latinoamericanas. La Teoría del Sur impulsa a reconocer la agencia creativa de comunidades académicas no occidentales al reordenar teorías globales en su contexto.

En segundo lugar, la **circulación del conocimiento académico** no es fluida, sino que está sujeta a barreras geopolíticas, lingüísticas e institucionales. La geopolítica de la escritura académica influye en la legitimación y adaptación del conocimiento (Canagarajah, 2002). Incluso en periferias, el conocimiento anglófono de élite es privilegiado en publicaciones y currículos. Esto plantea cómo las ideas de Kuhn se presentan en Lima: ¿cómo paradigmas autoritativos, reutilizados en agendas locales o adaptados a realidades peruanas?

Investigaciones recientes demuestran que la transmisión del conocimiento es desigual, necesitando análisis de recepción que superen el conteo de citas. Maniglio (2023), destaca cómo el control institucional, las tendencias temáticas y los incentivos disciplinarios influyen en la visibilidad de esta recepción. Este estudio, por ende, analiza la aceptación de Kuhn en distintas disciplinas, usando enfoques interpretativos y examinando las funciones de citación e interpretaciones conceptuales a lo largo del tiempo.

Estas perspectivas configuran un marco interesante para entender la recepción bibliográfica como un proceso cultural, discursivo y epistemológico. La acogida de Kuhn en Lima resulta de negociaciones activas entre las prácticas académicas locales, los estándares disciplinarios globales y los sistemas geopolíticos del conocimiento. Al combinar la teoría de la recepción con enfoques poscoloniales y del Sur Global, esta metodología ofrece una visión detallada de las prácticas académicas regionales y fomenta debates cruciales sobre la igualdad y la independencia académica.

Debate teórico: Popper versus Kuhn sobre el cambio científico

La recepción de la obra de Thomas Kuhn en el ámbito académico, especialmente en Lima, se comprende mejor al contrastarla con las teorías de Karl Popper. Mientras Popper enfatizaba la falsabilidad y el progreso científico lineal mediante refutaciones, Kuhn propuso

un modelo no lineal de cambios de paradigma a través de rupturas revolucionarias tras crisis y anomalías.

En Lima (1980-2020), esta tensión se manifestó en tesis de filosofía y educación, donde las ideas de Kuhn se emplearon para criticar las limitaciones de la falsabilidad popperiana, especialmente en ciencias sociales y educación. Por ejemplo, la tesis “El cambio científico en contextos latinoamericanos”, (PUCP, 2005), usó el marco de Kuhn para entender los cambios institucionales y disciplinarios en Latinoamérica. Investigadores educativos también lo prefirieron para conceptualizar reformas curriculares como cambios sistémicos, no meros ajustes.

Así, el debate Kuhn-Popper no fue solo teórico; influyó en las decisiones metodológicas de académicos peruanos, impactando la conceptualización del cambio de conocimiento en diversas disciplinas.

Metodología

Diseño de la investigación

El diseño de investigación utilizado en este estudio es cualitativo e interpretativo, basado en la teoría de la recepción y el análisis académico del discurso. Se busca comprender cómo *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas S. Kuhn fue retomada en la producción académica del conocimiento en Lima, Perú. La orientación encuentra el énfasis en la profundidad interpretativa sobre el número de citas del constructo teórico de Kuhn y enfatiza cómo los constructos teóricos de Kuhn han sido rearticulados, criticados o adaptados localmente en un contexto académico. Esta investigación no emplea métodos bibliométricos cuantitativos, sino que analiza las funciones epistémicas y discursivas de las ideas de Kuhn en textos académicos. Según Flick, la investigación cualitativa es excelente para indagar en la construcción social del significado en la enseñanza y/o los sistemas de conocimiento (Flick, 2014).

Fuentes de datos y estrategia de muestreo

El corpus de este estudio se compone de 60 documentos (tesis de pregrado, maestría y doctorado, y artículos arbitrados) de académicos de instituciones limeñas, entre 1980 y 2020. Estos documentos se obtuvieron de repositorios universitarios de acceso abierto como la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), así como de plataformas nacionales de indexación académica. La selección se realizó mediante un muestreo intencional, priorizando textos que referencian o elaboran sobre “La estructura de las revoluciones científicas” de Kuhn, o que utilizan conceptos clave como “cambio de paradigma”, “revolución científica” o “ciencia normal”. Los documentos se distribuyeron equitativamente a lo largo de las tres décadas y abarcan disciplinas como filosofía, educación, sociología y metodología de la investigación.

Marco analítico

Para este estudio, se empleó el análisis cualitativo de contenido con interpretación temática. Cada artículo se leyó y codificó minuciosamente, identificando citas o compromisos conceptuales con las teorías de Kuhn. Se crearon códigos inductivos, como “anclaje teórico”, “marco metodológico”, “reflexión crítica” y “referencia periférica”. Estos temas se clasificaron por disciplina y década para rastrear la adopción de las ideas de Kuhn a lo largo del tiempo.

El proceso se guio por el modelo de análisis de contenido de Schreier (2012), que permitió un mapeo riguroso de los procesos metodológicos sobre los datos textuales, con sensibilidad al contexto. Se prestó especial atención no solo a la presencia de la terminología kuhniana (ej. “cambio de paradigma”), sino también a su papel semántico y retórico dentro del argumento del documento. Esto ayudó

a distinguir entre citas superficiales, apropiaciones estratégicas y un compromiso conceptual profundo con la obra de Kuhn.

La interpretación de la recepción contextualizada se enriqueció al vincular los datos textuales con marcos institucionales, disciplinarios e históricos. Esto facilitó un análisis estratificado, identificando patrones en cómo Kuhn fue recibido de manera diferente, por ejemplo, en filosofía versus educación, o en distintas décadas.

Selección de estudios de caso de la producción académica de Lima (1980-2020)

Para apoyar la recepción bibliográfica de las teorías de Thomas S. Kuhn en el discurso académico de Lima, este estudio analiza tesis específicas y artículos periodísticos archivados en los repositorios de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Los ejemplos seleccionados ilustran diversos patrones de recepción en diferentes disciplinas y períodos académicos.

- **Ejemplo de tesis 1:** *ciencia y paradigmas en la educación peruana* (UNMSM, 1987), adopta explícitamente la noción de “ciencia normal” de Kuhn para criticar los rígidos modelos curriculares que dominan la educación secundaria peruana, argumentando a favor de un cambio de paradigma hacia metodologías más constructivistas.
- **Ejemplo de tesis 2:** *cambios paradigmáticos en la psicología de Lima: 1980-2000* (PUCP, 2002), utiliza el modelo de revoluciones científicas de Kuhn para explicar la transición del conductismo a la psicología cognitiva dentro de los grupos de investigación locales, indicando una conciencia de incommensurabilidad entre las tradiciones metodológicas.
- **Ejemplo de tesis 3:** en la *revista Peruana de Educación* (1995), el artículo “Paradigmas en la investigación educativa

peruana” analiza cómo los “cambios de paradigma” de Kuhn proporcionaron un vocabulario para justificar la adopción de metodologías de investigación cualitativa durante las reformas de la década de 1990.

- **Ejemplo de tesis 4:** *revoluciones científicas y cambios epistemológicos en la filosofía andina* (UNMSM, 2010), aborda críticamente las ideas de Kuhn, afirmando que las epistemologías indígenas fueron marginadas porque las estructuras académicas operaban bajo paradigmas occidentales dominantes resistentes a un diálogo verdaderamente incommensurable.
- **Ejemplo de tesis 5:** la tesis de maestría de 2018 de Víctor Gonzalo Ramírez Herrera, *Sobre la incommensurabilidad de paradigmas* (PUCP), ofrece un examen detallado del concepto de incommensurabilidad propuesto por Thomas Kuhn. Ramírez Herrera argumenta que el concepto de Kuhn juega un papel crucial en la comprensión de los límites epistemológicos entre distintos paradigmas científicos, particularmente en el contexto de los sistemas de conocimiento latinoamericanos.
- **Ejemplo de tesis 6:** el artículo de 2008 de Miguel Nicolás Díaz Inchicaqui, “Fundamentos teóricos de la contabilidad del conocimiento y su incidencia en la auditoría del capital intelectual”, publicado en la revista *Quipukamayoc* de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, explora la aplicación de los paradigmas de Kuhn en el campo de la contabilidad, destacando la evolución de los paradigmas contables en respuesta a los desafíos planteados por los intelectuales. capital.
- **Ejemplo de tesis 7:** en su artículo del año 2000, “Un modelo analítico del paradigma científico de Thomas Kuhn”, Alfonso Maraví Lindo de la Pontificia Universidad

Católica del Perú ofrece un modelo analítico riguroso que deconstruye el concepto de Kuhn del paradigma científico. Maraví descompone el paradigma de Kuhn en componentes lógicos, proponiendo un marco para entender su arquitectura teórica. Este aporte se destaca por traducir los constructos filosóficos abstractos de Kuhn en categorías operacionales para la interpretación académica dentro de la epistemología latinoamericana.

Otro caso ilustrativo es la tesis de grado 2015 de Jimy Humpiri Núñez en la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez (UANCV), que analiza el desarrollo de los paradigmas procesales penales en el Perú utilizando el modelo epistemológico de Thomas Kuhn. Este estudio refleja la influencia de Kuhn más allá de los campos educativos y filosóficos, extendiéndose a la teoría del derecho

Estos estudios de caso demuestran que las teorías de Kuhn no sólo fueron citadas superficialmente, sino que fueron activamente interpretadas e incorporadas a los debates académicos locales. Particularmente durante las décadas de 1980 y 2000, los investigadores se comprometieron cada vez más con las ideas de Kuhn para cuestionar los modelos positivistas heredados y explorar modos alternativos de producción de conocimiento adecuados a las realidades sociales e históricas del Perú.

Impacto de la traducción al español en la recepción de Kuhn en Perú

La traducción al español de “La estructura de las revoluciones científicas” de Thomas S. Kuhn fue crucial para su difusión y recepción en Perú. Publicada en 1971 por el Fondo de Cultura Económica, esta edición mexicana tuvo amplia distribución en América Latina.

La disponibilidad en español amplió significativamente su acceso entre académicos y estudiantes peruanos, especialmente en

las décadas de 1980 y 1990, cuando el dominio del inglés era limitado. Esto permitió un compromiso directo con los conceptos de Kuhn y facilitó la integración de sus ideas en currículos universitarios, tesis y debates académicos.

Numerosas tesis analizadas en este estudio citan la edición española, evidenciando su rol fundamental en las interpretaciones. Por ejemplo, la tesis “Paradigmas científicos y educación secundaria en Lima” (UNMSM, 1992), la referencia como fuente primaria para entender debates epistemológicos en reformas educativas. Artículos de revistas locales de principios de los 90, como *Educación y Sociedad*, también citan frecuentemente pasajes de esta edición.

Cabe destacar que la traducción introdujo matices interpretativos. Términos como “ciencia normal” y “paradigma” fueron traducidos de modos que resonaron distintamente en español, influenciando sutilmente la conceptualización de las teorías de Kuhn en el contexto intelectual peruano.

Así, la traducción al español fue más que una adaptación lingüística; fue un vehículo crítico que moldeó la trayectoria de la recepción de Kuhn, permitiendo que sus ideas permeasen el discurso académico limeño a través de disciplinas y décadas.

Contexto histórico y académico

La recepción de *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas Kuhn en Lima no puede entenderse plenamente fuera de los cambios educativos e intelectuales más amplios que tuvieron lugar en el Perú entre 1980 y 2020. El período estuvo marcado por muchos cambios importantes en la educación superior y en las orientaciones epistemológicas nacionales bajo el impacto de las reformas asociadas con el neoliberalismo, la presión sobre el espacio académico global y los intentos regionales hacia la autonomía intelectual. Las reformas que se introdujeron durante la década de 1990 en la educación

superior peruana han estado en gran medida orientadas al mercado y fueron parte de una ola más amplia de reestructuración neoliberal en América Latina. Estas reformas se basaron en la descentralización, la privatización y la competencia entre las universidades, y tuvieron impactos significativos en la producción de conocimiento académico y las prioridades institucionales (Torche, 2005). Frente a la creciente presión sobre las universidades para alinearse con los estándares internacionales y mostrar el desempeño, la producción de investigación, la expansión de los programas de posgrado y la modernización curricular, los marcos de Kuhn resonaron particularmente con las condiciones que enfrentan las universidades en la transición de un paradigma de investigación a otro. Durante este período, también hubo más discusiones sobre la naturaleza del propio modelo universitario latinoamericano. Sin embargo, las universidades latinoamericanas surgieron de un legado colonial y de la intervención estatal, así como de las variaciones en el desarrollo entre regiones, lo que llevó a los estudiosos a cuestionar si existe un modelo latinoamericano (Bernasconi, 2008). En este contexto, las teorías de Kuhn proporcionan una forma flexible, aunque homogénea, de reflexionar sobre la transformación del conocimiento científico y las fuerzas motrices institucionales de manera localmente significativa.

Incorporación de aportes académicos peruanos

Este estudio integra fuentes peruanas para analizar la recepción de Thomas S. Kuhn en Lima dentro de su contexto intelectual local.

Un trabajo clave es el de Gonzalo Portocarrero (PUCP, 1990), “Universidad y conocimiento científico en el Perú”, que vincula la inercia institucional peruana con la “ciencia normal” de Kuhn, mostrando la resistencia al cambio epistemológico. Tesis de la PUCP, como “Cambio paradigmático en la educación superior peruana” (2007), que citan explícitamente a Kuhn, demuestran cómo su recepción en Lima se filtró a través de debates locales sobre

modernización académica, descolonización del conocimiento y tensiones entre epistemologías importadas e indígenas.

Surgieron también discursos críticos sobre la dependencia académica y la asimetría del flujo de teorías del Norte Global. La obra de Kuhn, pese a sus raíces occidentales, fue asumida y criticada en Latinoamérica, sirviendo para cuestionar narrativas dominantes y dar espacio a epistemologías alternativas (Alatas, 2003).

La influencia de Kuhn en Perú se concentró en humanidades y ciencias sociales, impactando también las ciencias naturales con cambios en paradigmas sobre sistemas y medio ambiente (Boselli y Gavazzi, 2006). Esto llevó a una nueva comprensión de los cambios de paradigma como transformaciones culturales e institucionales. La Tabla 1 resume las transformaciones históricas, educativas e intelectuales en Perú (1980-2020) y sus implicaciones para la recepción de Kuhn. En resumen, la recepción, reinterpretación y aplicación de las teorías de Kuhn en Lima se basaron en reformas institucionales, influencias académicas globales y debates epistemológicos críticos.

Tabla 1. Principales acontecimientos históricos y educativos relevantes para la recepción de Kuhn en Lima (1980-2020)

Periodo	Desarrollo	Impacto en la recepción de Kuhn	Referencia
1980-1999	Reformas neoliberales en la educación superior (privatización, desregulación)	Crítica estimulada de los modelos positivistas; Kuhn citado en tesis filosóficas y educativas	Torche (2005).
2000-2009	Auge de la crítica poscolonial y la autonomía epistémica regional	Kuhn lo utilizó como lente para interrogar el universalismo científico y las jerarquías del conocimiento	Alatas (2003).

Periodo	Desarrollo	Impacto en la recepción de Kuhn	Referencia
2010-2014	Debates sobre la reforma universitaria que dará lugar a la Ley N° 30220	Alentó la integración de los conceptos de Kuhn en los cursos de investigación, diseño y metodología.	Bernasconi (2008).
2014-2020	Aplicación de la Ley N° 30220; Aseguramiento de la calidad y regulación institucional	Las ideas de Kuhn se aplican a todas las disciplinas en tesis y publicaciones académicas.	Boselli y Gavazzi (2006).

Fuente: elaboración propia.

Esta mesa redonda tiene como objetivo reunir el contexto en el que se introdujeron, circularon y desarrollaron las ideas de Kuhn dentro de las instituciones académicas de Lima. Es útil aclarar que la recepción de Kuhn no fue espontánea ni uniforme, sino más bien moldeada por la reforma educativa, los flujos globales de conocimiento y los intentos locales de afirmar el ejercicio de la agencia epistémica. El estudio implementa un marco estructurado para apoyar el análisis de la recepción posterior mediante la documentación de estos patrones en forma de tabla, proporcionando continuidad histórica y consistencia analítica.

Análisis de la recepción

Esta sección ofrece un análisis exhaustivo de la recepción bibliográfica de *La estructura de las revoluciones científicas* en Lima, Perú, de Thomas Kuhn, de la literatura académica y de las tesis universitarias desde 1990 hasta 2020. Examina cómo los conceptos de Kuhn han sido invocados, interpretados y movilizados en contextos académicos locales. El análisis se organiza en cuatro partes complementarias: patrones temporales, recepción conceptual, sesgo disciplinario y técnicas interpretativas. En conjunto, estas dimensiones muestran la riqueza y variabilidad de cómo el trabajo

de Kuhn ha sido localizado y aplicado críticamente en el entorno académico de Lima (Bird, 2015).

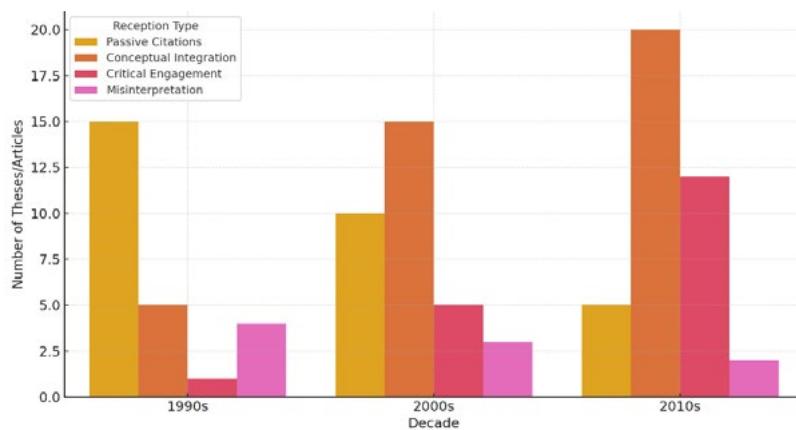
Tendencias temporales (1980-2020)

Las ideas de Kuhn han sido cada vez más aceptadas por los estudiosos a lo largo de más de tres décadas. En la década de 1980, las citas eran hipersuperficiales, unas pocas líneas en la revisión de la literatura de una tesis de pregrado. El razonamiento filosófico de Kuhn rara vez se relacionó con el uso del “cambio de paradigma” como una vaga metáfora del cambio. Fuller (2015), señala que estas primeras referencias hicieron más para mostrar que estos eruditos estaban al tanto de pensadores influyentes, en lugar de discutirlos analíticamente. La década de 2000 marcó una fase de transición. Esta década vio la primera aparición de las teorías de Kuhn en las discusiones epistemológicas y metodológicas. El trabajo de Kuhn comenzó a ser utilizado como marco para criticar los legados positivistas y adoptar métodos de investigación cualitativa en las tesis de posgrado, especialmente en las facultades de educación y ciencias sociales. Y sedimentado aún más por el creciente acceso a la literatura académica y la creciente conciencia de otros modelos de desarrollo científico (Nickles, 2003; Beigel y Bringel, 2023).

En la década de 2010, el trabajo de Kuhn había alcanzado el estatus de un importante pilar teórico en un gran número de textos académicos avanzados. Kuhn fue ampliamente citado por su investigación doctoral centrada en los campos de la filosofía, la educación y la sociología, y fue utilizado como objeto de estudio para examinar las limitaciones de Kuhn y sus aplicaciones regionales. Las tesis de este período tendieron a tratar de situar las ideas de Kuhn dentro de las epistemologías latinoamericanas o a utilizarlas para cuestionar los modelos importados y universalistas de la ciencia. Pero también es un marcador de la recepción de las ideas de Kuhn en esta década, y de la maduración de esa recepción y su incorporación a un cuerpo de trabajo más amplio destinado a criticar la dependencia

académica (Figueroa-Salamanca, s.f.; Alatas, 2003). La figura 1 a continuación muestra el historial de estos cambios en el mapa de tipos de recibos. Muestra la reducción de las citas pasivas, ya sea citando un artículo o párrafo, en lugar de abordar ese trabajo de manera crítica o usarlo conceptualmente.

Figura 1. Tendencias temporales en la recepción de la obra de Kuhn en Lima (1990-2020)



Fuente: elaboración propia.

La figura 1 muestra un cambio a lo largo de tres décadas desde la citación pasiva y la interpretación errónea hasta una mayor integración conceptual y compromiso crítico. La tendencia indica un compromiso académico cada vez más profundo con las teorías de Kuhn en Lima.

Recepción conceptual

Cuatro conceptos clave de Thomas S. Kuhn anclan su recepción en Lima: “cambio de paradigma”, “ciencia normal”, “revolución científica” e “incommensurabilidad”. El “cambio de paradigma” fue el más citado, inicialmente para describir cambios en prácticas educativas y de investigación (Kindi y Arabatzis, 2013). La “ciencia normal” se aplicó en filosofía para criticar la inercia institucional

de la educación superior peruana y su resistencia a la innovación (Sismondo, 2010). La “revolución científica” se utilizó para demandar cambios transformadores en la formación docente, diseño curricular y gobernanza de la investigación; por ejemplo, una tesis comparó la reforma de estándares docentes con una revolución científica que exige abandonar ortodoxias por plataformas constructivistas (Hacking, 1981). El concepto de “incommensurabilidad”, más abstracto y menos usado, se enfocó en tesis filosóficas que analizaban barreras para integrar paradigmas científicos indígenas y occidentales, abordando la comunicación entre sistemas conceptuales opuestos, como Kuhn planteó (Sharrock y Read, 2002).

En el contexto peruano, el debate Kuhn-Popper fue relevante. El ensayo de César L. Alcalde Barreto (2014), “Falsabilidad y revoluciones científicas. Karl Popper y Thomas Kuhn”, compara sus marcos epistemológicos. Alfonso Maraví Lindo (2000) profundizó en el concepto de paradigma de Kuhn, ofreciendo un marco para su disección conceptual en la epistemología académica peruana.

Distribución disciplinaria

La recepción de Kuhn en las universidades limeñas muestra claras tendencias disciplinarias. En filosofía, sus teorías se analizan profundamente, comparando a menudo a Kuhn con otros filósofos de la ciencia y examinando sus ideas en relación con el realismo, el relativismo y la epistemología histórica. Bird (2015), lo considera un pensador fundamental cuyos conceptos deben ser reflexionados y sintetizados críticamente. En educación, la influencia de Kuhn es más práctica. Sus conceptos enmarcan discusiones sobre cambio pedagógico, desarrollo curricular y filosofía de la educación. El “cambio de paradigma” es un término común en tesis educativas para explicar transformaciones institucionales o promover nuevas pedagogías (Beigel y Bringel, 2023). En sociología y psicología, Kuhn se utiliza principalmente en tesis que abordan la producción de conocimiento institucional, la autoridad epistémica y la formación

disciplinaria. Su obra sirve como lente para entender cómo cambian los campos científicos y se negocian las normas académicas, criticando dependencias estructurales y la falta de autonomía intelectual latinoamericana (Bernasconi, 2008).

Modos de interpretación

Cuatro modos de compromiso con las teorías de Kuhn se observan en los textos académicos de Lima:

1. Citación pasiva: menciones breves y superficiales para legitimar, sin análisis profundo. Común en tesis de pregrado o introducciones de posgrado, mencionando a Kuhn genéricamente junto a otros pensadores sin aplicación teórica sustantiva.
2. Integración conceptual: uso de los conceptos de Kuhn para construir marcos teóricos o justificar metodologías. Por ejemplo, en educación, se emplean para enmarcar métodos cualitativos como desviaciones revolucionarias de paradigmas de investigación tradicionales (Kindi y Arabatzis, 2013).
3. Compromiso crítico: el modo más avanzado. Los académicos no solo aplican las ideas de Kuhn, sino que las cuestionan, a menudo situándolas en la tradición intelectual latinoamericana. Desafían la universalidad y los límites de las teorías de Kuhn en contextos no occidentales, criticando su aparente desinterés por lo social y político en el cambio científico (Alatas, 2003), e instando a una epistemología más situada.
4. Interpretación errónea: malinterpretación de los términos de Kuhn. Un ejemplo común es equiparar “cambio de paradigma” con cualquier cambio institucional, sin considerar si implica una transformación epistemológica fundamental. De igual

forma, “incommensurabilidad” se usa incorrectamente para describir desacuerdos disciplinarios simples en lugar de discontinuidades conceptuales profundas (Sismondo, 2010), o su lenguaje equivalente se aplica a desacuerdos muy estrechos.

Estos modos se resumen en la tabla 2.

Tabla 2. Formas de recibir la obra de Kuhn en Lima

Modo de recepción	Características principales	Común en
Citación pasiva	Menciones breves y no analíticas de Kuhn	Tesis de pregrado
Integración conceptual	Uso de los conceptos de Kuhn en metodología o teoría	Tesis de maestría y artículos de revistas
Compromiso crítico	Crítica en profundidad o síntesis con el pensamiento local	Tesis doctorales
Interpretación	Uso incorrecto o superficial de las ideas de Kuhn	Tesis de nivel inferior o interdisciplinarias

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 esboza cuatro formas clave de interpretar el trabajo de Kuhn, vinculando cada una de ellas a los niveles académicos y a la profundidad del análisis. Muestra un aumento en el compromiso crítico a lo largo del tiempo, aunque persisten las citas pasivas y las interpretaciones erróneas en la investigación de pregrado.

Refinamiento de los temas clave en la recepción de Kuhn

Para una discusión más profunda y concisa, este estudio refina la recepción de los conceptos centrales de Kuhn en Lima organizándolos temáticamente:

Cambio de paradigma: evolucionó de una metáfora general de cambio en los 80 a un marco metodológico en los 2000 (educación, sociología) para reestructuraciones teóricas y de gobernanza.

Ciencia normal: se usó para criticar el estancamiento académico, ilustrando universidades peruanas resistentes a la innovación e interdisciplinariedad.

Revolución científica: más que retórica, esta noción fue empleada estratégicamente en doctorados para abogar por reformas sistémicas, como en formación docente, aplicando el modelo de Kuhn a crisis institucionales.

Incommensurabilidad: crucial en debates sobre la integración de conocimientos indígenas en currículos. Tesis filosóficas (UNMSM) la usaron para abordar el desafío de traducir tradiciones epistémicas distintas, reflejando las visiones de mundo divergentes en los cambios de paradigma de Kuhn.

En síntesis, los conceptos de Kuhn no se recibieron uniformemente, sino que desarrollaron significados distintos y contextuales en Lima, reflejando un proceso activo de apropiación crítica, reinterpretación y adaptación local a lo largo de cuatro décadas.

Discusión

La recepción de Thomas Kuhn en el ámbito académico limeño (1990-2020) fue un proceso evolutivo y matizado. Su obra se reinterpretó, aplicó y cuestionó críticamente, reflejando cambios en la filosofía de la ciencia y la geopolítica del conocimiento regional. Lima mostró una creciente madurez epistémica, pasando de citas superficiales en los 90 a una apropiación crítica en los 2010. Este cambio coincide con la localización del conocimiento importado en universidades latinoamericanas (Bernasconi, 2008), posicionando a Kuhn como catalizador para criticar paradigmas e impulsar agendas de investigación regionales.

La flexibilidad conceptual de Kuhn es evidente en su aplicación transdisciplinaria (Nickles, 2003; Sharrock y Read, 2002), aunque también hubo malinterpretaciones, sugiriendo la necesidad de una mejor formación epistemológica (Sismondo, 2010). Un hallazgo clave es el compromiso crítico predominante: académicos limeños adaptaron el marco de Kuhn a realidades locales, leyéndolo a través del pensamiento poscolonial/decolonial y alineándose con debates sobre la dependencia académica y las epistemologías del Sur (Alatas, 2003; Beigel y Bringel, 2023). El estudio resalta la utilidad del análisis de recepción bibliográfica, mostrando que las periferias son sitios activos de teorización (Fuller, 2015; Figueroa-Salamanca, s.f.), contribuyendo a una comprensión más profunda de los flujos de conocimiento global.

Conclusión

Este estudio analizó la recepción bibliográfica de Thomas S. Kuhn. Mediante un análisis cualitativo de 60 tesis y artículos, se reveló que sus conceptos clave (cambio de paradigma, ciencia normal, revolución científica, incommensurabilidad) fueron dinámicamente apropiados y transformados en diversas disciplinas. La investigación demuestra una madurez intelectual en Lima, evolucionando de una citación superficial en los 90 a una integración conceptual y crítica profunda en los 2010. La recepción de Kuhn no fue pasiva; fue un proceso dinámico y crítico influenciado por la evolución institucional, tradiciones disciplinarias y marcos epistemológicos locales. Los académicos peruanos reinterpretaron y adaptaron sus teorías a la realidad nacional, reflejando debates sobre la dependencia intelectual y la producción de conocimiento localizado. Se subraya que la recepción teórica es un proceso activo, moldeado por factores culturales, históricos y políticos. La creciente participación crítica en Lima indica una reconstrucción de la teoría importada. Este trabajo valida el análisis de la recepción bibliográfica como herramienta para comprender el impacto vivido de la teoría, mostrando cómo

las comunidades receptoras refiguran las tradiciones intelectuales, contribuyendo al ámbito académico global.

Referencias

- Alatas, S. F. (2003). La dependencia académica y la división global del trabajo en las ciencias sociales. *Sociología Actual*, 51(6), 599-613.
- Alcalde, C. L. (2014). Falsabilidad y revoluciones científicas. Karl Popper y Thomas Kuhn. *Tradición. Segunda Época*, (14), 84-96.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2005). Universidades latinoamericanas: de una revolución original a una transición incierta. *Educación Superior*, (50), 573-592.
- Beigel, F., & Bringel, B. (2023). Circulación y publicación situada de las lenguas de las élites académicas del Cono Sur. *Tempo Social*, (34), 153-180.
- Bernasconi, A. (2008). ¿Existe un modelo latinoamericano de universidad? *Revista de Educación Comparada*, 52(1), 27-52.
- Boselli, A., & Gavazzi, G. (2006). Environmental Effects on Late-Type Galaxies in Nearby Clusters. *Publications of the Astronomical Society of the Pacific*, 118(842), 517–559. <https://doi.org/10.1086/500691>
- Bowen, G. A. (2009). El análisis documental como método de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cualitativa*, 9(2), 27-40.
- Canagarajah, A. S. (2002). *Una geopolítica de la escritura académica*. Editorial de la Universidad de Pittsburgh.
- Connell, R. (2020). *Teoría del Sur: la dinámica global del conocimiento en las ciencias sociales*. Routledge.
- Díaz, M. N. (2008). Fundamentos teóricos de la contabilidad del conocimiento y su incidencia en la auditoría del capital intelectual. *Quipukamayoc*, 15(30), 103-137.
- Figueroa-Salamanca, C. S. (2017). *Bilingüismo en el aula de ciencias: una aproximación a las identidades de los profesores bilingües de ciencias* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Flick, U. (2022). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fuller, S. (2015). *Conocimiento: la búsqueda filosófica en la historia*. Routledge.
- Hacking, I. (1981). *Scientific revolutions*. Oxford University Press.
- Hall, S. (2014). Codificación, decodificación. En *La cultura, en los medios de comunicación, en el lenguaje. Working Papers in Cultural Studies, 1972-1979* (pp. 128-138). Routledge.

- Humpiri, J. (2015). *Estudio del desarrollo de los paradigmas procesales penales en el Perú desde la postura epistemológica de Thomas Kuhn*. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez.
- Iser, W. (1979). El acto de leer: una teoría de la respuesta estética. *Revista de Estética y Crítica de Arte*, 38(1).
- Jauss, H. R. (1982). *Hacia una estética de la recepción*. Universidad de Minnesota.
- Kindi, V. (2024). Kuhn y la filosofía. En *Repensar el legado de Thomas Kuhn* (pp. 187-208). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45980-8_10
- Kindi, V., & Arabatzis, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas de Kuhn revisada*. Routledge.
- Kuhn, T. S. (1997). *La estructura de las revoluciones científicas*. Editorial de la Universidad de Chicago.
- Maniglio, F. (2023). Dependencia y circulación del conocimiento. En *Routledge Handbook of Academic Knowledge Circulation* (pp. 265-277). Routledge.
- Maraví, A. (2000). Un modelo analítico del paradigma científico de Thomas Kuhn. En M. Giusti, (ed.). *La filosofía del siglo XX: balance y perspectivas* (pp. 408-413). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9972423549.030>
- Nickles, T. (2003). *Thomas Kuhn*. Cambridge University Press.
- Portocarrero, G. (1990). *Universidad y conocimiento científico en el Perú*. Fondo Editorial PUCP.
- Ramírez Herrera, V. G. (2018). *Sobre la incommensurabilidad de paradigmas* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Said, E. W. (2012). *Cultura e imperialismo*. Vendimia.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Sharrock, W., & Read, R. (2002). *Kuhn: Philosopher of Scientific Revolutions*. Polity Press.
- Sismondo, S. (2010). Introducción a los Estudios de Ciencia y Tecnología. En *Estudios de Ciencia y Tecnología* (Vol. 1, pp. 1-11). Wiley-Blackwell.
- Torche, F. (2005). Reforma privatizadora y desigualdad de oportunidades educativas: el caso de Chile. *Sociología de la Educación*, 78(4), 316-343.

The Reception of Thomas Kuhn's Ideas in Lima (1980-2020)

Recepção da Obra de Thomas Kuhn em Lima (1980-2020)

Ricardo L. Falla Carrillo

Universidad Antonio Ruiz de Montoya | Pueblo Libre | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-7892-0232>

ricardo.falla@uarm.pe

Abstract

This study analyzes the reception of Thomas S. Kuhn's influential work, "The Structure of Scientific Revolutions," within Lima, Peru's academic sphere between 1980 and 2020. Although Kuhnian concepts like "paradigm shift" and "normal science" have resonated globally in the philosophy and sociology of science, their assimilation in Latin America exhibits unique patterns, shaped by local intellectual traditions and institutional reforms. Utilizing a qualitative and interpretive methodology based on reception theory and the sociology of academic knowledge, the research examined theses and articles from two prominent Peruvian universities. An evolution in Kuhn's citation was observed, progressing from basic interpretations to methodological and critical applications. His theories were applied in philosophy, education, and sociology as conceptual tools, methodological frameworks, and epistemological critiques. The study also identified misinterpretations, indicating gaps in the theoretical foundation. In essence, this research underscores the reception of theories as a "culturally situated" and "epistemically active" process. It contributes significantly to Global South debates on knowledge circulation, intellectual dependency, and epistemic localization. Beyond being a regional case study on Kuhn's legacy, it offers a valuable "methodological framework" for analyzing how global theories transform when interacting with specific academic ecologies.

Keywords: Bibliographic reception; Thomas S. Kuhn; epistemic location; Latin American academia

Resumo

Este estudo examina como a obra "A Estrutura das Revoluções Científicas" de Thomas S. Kuhn foi recebida no âmbito acadêmico de Lima, Peru, entre 1980 e 2020. Apesar da influência global de conceitos como "mudança de paradigma", sua assimilação na América Latina apresenta particularidades devido a tradições e reformas locais. Empregando uma metodologia qualitativa, a pesquisa analisou teses e artigos de duas universidades peruanas. Observou-se uma evolução na citação de Kuhn: de interpretações básicas a usos metodológicos e críticos. Suas teorias foram aplicadas em filosofia, educação e sociologia como ferramentas conceituais, quadros metodológicos e críticas epistemológicas, embora interpretações equivocadas também tenham sido identificadas. O estudo conclui que a recepção de teorias é um processo "culturalmente situado" e "epistemicamente ativo". Contribui para os debates do Sul Global sobre a circulação do conhecimento, a dependência intelectual e a localização epistêmica. Além de ser um estudo de caso regional, oferece um quadro metodológico para analisar como as teorias globais se transformam ao interagir com ambientes acadêmicos específicos.

Palavras-chave: Recepção Bibliográfica; Thomas S. Kuhn; Localização Epistêmica; Academia Latino-Americana

Capítulo 2

¿Quién cuenta la historia y desde dónde? Género, infancia e interseccionalidad frente al androcentrismo y el adultocentrismo en la enseñanza de la historia

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Resumen

En este capítulo se examinan los aportes del género, la infancia y la interseccionalidad como categorías de análisis en la enseñanza de la historia, evidenciando cómo el androcentrismo y el adultocentrismo han configurado un canon escolar que invisibiliza experiencias subalternas y reproduce jerarquías de poder. Metodológicamente, se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada, bajo un enfoque cualitativo, humanista, interpretativo y con diseño narrativo de tópico. Los hallazgos muestran que integrar estas perspectivas permite problematizar las narrativas escolares, ampliar el repertorio de fuentes, desnaturalizar los sesgos curriculares y fortalecer competencias de pensamiento y conciencia histórica con enfoque de derechos. Se concluye que una didáctica de la historia que articule género, infancia e interseccionalidad no solo democratiza la memoria y repara silencios históricos, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos críticos, inclusivos y capaces de proyectar futuros más justos y sostenibles.

Palabras clave:
Género;
Infancia;
Interseccionalidad;
Análisis del
discurso;
Enseñanza de la
historia.

Álvarez Sepúlveda, H. A., & Benoit Ríos, C. G. (2025). ¿Quién cuenta la historia y desde dónde? Género, infancia e interseccionalidad frente al androcentrismo y el adultocentrismo en la enseñanza de la historia. En A. Belén Benalcázar (Coord.). *Humanidades y Ciencias Sociales frente a los Retos de Latinoamérica (Volumen I)*. (pp. 46-66). Religión Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.359.c638>



Introducción

¿Quién narra el pasado en la escuela, desde qué posición de poder y con qué silencios? Estas preguntas revelan cómo el androcentrismo —el varón como medida de lo humano— y el adultocentrismo —la experiencia adulta como norma universal— han definido históricamente qué se considera historia legítima y qué se relega a lo anecdótico o “extraescolar”. En este marco, la selección de contenidos, fuentes y criterios de evaluación no es neutra: responde a reglas de inteligibilidad que legitiman ciertas voces y desautorizan otras (Torres, 2011; Ortega, 2022; Álvarez, 2023). Reconocer que el género y la infancia constituyen categorías de análisis histórico —y no temas accesorios— implica revisar de raíz los programas, la heurística escolar y los dispositivos de evaluación (Butler, 1999; Cabrera y Corbera, 2021; Rocha, 2023).

Desde una perspectiva situada, la objetividad no se alcanza negando el punto de vista, sino reconociendo sus condiciones de producción y sus límites epistémicos. Este marco permite visibilizar las injusticias epistémicas que operan en la escuela —tanto testimoniales como hermenéuticas—, las cuales desvalorizan sistemáticamente la credibilidad de determinados sujetos y experiencias por prejuicios de género y edad. De ahí surge una doble cuestión clave: ¿quién puede hablar como fuente legítima y quién es escuchado como intérprete autorizado del pasado?

En este punto, el género se vuelve una categoría indispensable para problematizar los relatos históricos escolares. Al ser una relación de poder históricamente situada, evidencia que la centralidad de epopeyas militares, liderazgos masculinos y cronologías político-institucionales no es casual, sino resultado de una matriz de inteligibilidad que privilegia ciertas formas de acción y conocimiento, mientras relega otras —como el trabajo de cuidados, las economías domésticas o las resistencias cotidianas— a un lugar secundario (Butler, 1999; Apple, 2014). Integrar el género como categoría de

análisis, por tanto, no significa simplemente “añadir mujeres” al relato, sino reformular las preguntas históricas, diversificar las fuentes y redefinir los criterios de validez. Con ello, enseñar historia se convierte en una práctica orientada a disputar la justicia curricular y a formar ciudadanías capaces de reconocer y problematizar los sesgos androcéntricos aún presentes en la escuela.

Ahora bien, ampliar la mirada no se limita al género. Considerar la agencia de niñas, niños y jóvenes también permite desestabilizar la representación del estudiantado como receptor pasivo de decisiones adultas. La sociología de la infancia ha demostrado que estas generaciones producen cultura, significados y memorias propias, y que su participación transforma los marcos de interpretación histórica (James & Prout, 1997; Mayall, 2002; Álvarez, 2021). En clave didáctica, este principio supone abrir la indagación escolar a preguntas, fuentes y narrativas que integren experiencias cotidianas, afectivas y corporales —tradicionalmente marginadas— como claves para comprender los procesos sociales (Wineburg, 2001; Barton & Levstik, 2004; Álvarez, 2024).

A su vez, la interseccionalidad introduce un giro analítico que complejiza y articula las perspectivas anteriores. Ni las “mujeres” ni las “infancias” son categorías homogéneas: sus posiciones sociales se configuran en la intersección de género, clase, raza/etnicidad, territorio, sexualidad y edad, entre otros ejes (Crenshaw, 1991). De este modo, las narrativas históricas que hablan en abstracto de “la mujer” o “la infancia” corren el riesgo de universalizar experiencias particulares y reforzar silencios. Incorporar un enfoque interseccional permite identificar quiénes quedan excluidos cuando decimos “todas” y qué relaciones de poder sostienen esas exclusiones (Jelin, 2002; Álvarez, 2022; Álvarez y Benoit, 2025).

En consecuencia, repolitizar la enseñanza de la historia demanda revisar el canon, ampliar el repertorio documental —incluyendo fuentes orales, visuales, materiales y digitales— y redefinir los criterios de validez histórica para integrar voces marginadas sin

renunciar al rigor disciplinar. No se trata de un ejercicio aditivo —“sumar mujeres” o “sumar infancias”—, sino de transformar las preguntas, los problemas y los modos de argumentar que vinculan pasado, presente y futuro en la escuela.

Sobre esta base, el presente ensayo propone un marco para integrar de manera explícita y coherente la perspectiva de género, la interseccionalidad y los estudios de infancia en la didáctica de la historia. Esta integración enriquece la calidad epistémica de la enseñanza y favorece la justicia curricular. En términos prácticos, se ofrecen orientaciones para el análisis crítico de programas, la selección y el tratamiento de fuentes, y la evaluación de aprendizajes históricos, con el propósito de fortalecer competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica en clave democrática (Barton & Levstik, 2004; Álvarez, 2023).

Metodología

Se realizó una revisión de alcance de literatura especializada con el propósito de analizar la importancia de integrar las perspectivas de género, infancia e interseccionalidad, junto con el análisis crítico del discurso, el pensamiento histórico y el enfoque de derechos, en la enseñanza de la historia. Se adoptó un enfoque cualitativo enmarcado en un paradigma humanista, empleando un método inductivo, un diseño narrativo de tópico y un enfoque interpretativo.

La revisión contempló la búsqueda, selección y análisis de textos académicos en bases de datos como Wos, Scopus, Scielo, Dialnet y ProQuest, priorizando publicaciones de los últimos diez años y obras de referencia por su valor fundacional. Se incluyeron artículos de investigación, libros de autores clásicos y estudios de caso que abordaran la didáctica de la historia, los enfoques de género, infancia e interseccionalidad, así como propuestas pedagógicas críticas orientadas a la transformación social. El procedimiento se inspiró en el marco metodológico de Arksey y O’Malley (2005), el

cual se organizó en cinco etapas: 1) formulación de la pregunta de investigación; 2) identificación de estudios relevantes; 3) selección de documentos conforme a criterios de inclusión y exclusión; 4) extracción y categorización de la información clave; y 5) síntesis y reporte de resultados.

Se prestó especial atención a investigaciones que problematizaran los sesgos del canon escolar, analizaran la construcción de identidades y la distribución de la agencia en textos e imágenes, y examinaran experiencias pedagógicas inclusivas con participación estudiantil y evaluación formativa. Como criterios principales de selección se consideraron la pertinencia temática, la solidez metodológica y la actualidad de los estudios, con énfasis en aportes iberoamericanos y chilenos por su relevancia contextual. Esta revisión permitió mapear avances teóricos y prácticos, identificar vacíos (por ejemplo, escaso cruce entre enfoque de derechos e interseccionalidad en la evaluación del aprendizaje histórico) y proponer proyecciones para la investigación futura. Al mismo tiempo, proporcionó una base conceptual y pedagógica para fundamentar estrategias didácticas orientadas a una enseñanza de la historia crítica, inclusiva y emancipadora.

Género como categoría de análisis histórico y escolar

El género organiza relaciones de poder históricamente situadas que atraviesan instituciones, símbolos y subjetividades. Las identidades de género, lejos de ser naturales, se producen y estabilizan en prácticas discursivas y corporales reiteradas (Butler, 1999; Parada y Beroíza, 2023). Esta perspectiva cuestiona la supuesta neutralidad del canon escolar: si los manuales destacan epopeyas militares, cronologías político-institucionales y liderazgos masculinos, ello no responde al azar, sino a una matriz cultural que jerarquiza ciertas formas de acción y conocimiento, mientras relega otras —como el trabajo de cuidados, las economías domésticas o las resistencias cotidianas— a posiciones marginales. Desde un enfoque curricular,

estas selecciones producen “conocimiento oficial” que define qué se reconoce como histórico y qué permanece como trasfondo (Torres, 2011; Apple, 2014), en un campo atravesado por relaciones de saber-poder (Foucault, 1978).

El caso de la industrialización ilustra este sesgo. Cuando una lección se concentra en “capitanes de empresa” e innovadores, suele invisibilizar la experiencia de mujeres y disidencias sexuales en fábricas, talleres y hogares, así como el papel central del cuidado como infraestructura socioeconómica. Incorporar estas dimensiones obliga a reconsiderar causalidades (p. ej., los tiempos y costos de la reproducción social), reubicar la agencia (p. ej., huelgas invisibilizadas, resistencias domésticas y redes de apoyo) y complejizar las narrativas más allá del binomio progreso/traso. Además, permite interrogar la hegemonía de ciertas masculinidades como norma de liderazgo y ciudadanía moderna.

Trasladado al aula, comprender el género como categoría de análisis no implica añadir biografías de mujeres al final del capítulo, sino reformular las preguntas históricas, diversificar las fuentes y redefinir los criterios de validación. En términos didácticos, esta premisa se traduce en: (a) ampliar el repertorio documental con registros laborales y judiciales, prensa popular, cartas, diarios, iconografía, objetos y cultura material; (b) enseñar estrategias de indagación —heurística de origen, contextualización histórica de la fuente, lectura cerrada y corroboración heurística— que revelen las asimetrías de credibilidad y autoría; y (c) evaluar la calidad de la explicación histórica atendiendo a cómo se argumenta la relación entre estructuras y experiencias (Wineburg, 2001; Barton & Levstik, 2004; Álvarez, 2023).

Infancia y adultocentrismo: de objeto a sujeto de la historia

La nueva sociología de la infancia ha demostrado que niñas, niños y jóvenes no constituyen un “estado previo” de ciudadanía, sino

actores sociales con culturas, prácticas y formas de agencia propias (James & Prout, 1997; Mayall, 2002; Corsaro, 2015; Corsaro & Everitt, 2023). Frente a la mirada adultocéntrica —que los concibe como seres “incompletos”, futuros adultos o víctimas—, esta perspectiva entiende la infancia como categoría estructural y como relación generacional, más que como una simple etapa biográfica. Sin embargo, la escuela y los textos escolares han consolidado la reducción adultocéntrica: en el mejor de los casos, la niñez aparece como receptora pasiva de políticas o como recurso moralizante en narrativas históricas (Zelizer, 1985; Cunningham, 2020; Álvarez, 2024). El resultado es una historia que silencia voces infantiles y despolitiza su participación.

¿Qué sucede cuando se desplaza el foco y se escuchan las voces de la infancia? Al estudiar migraciones, huelgas o catástrofes socio-naturales, fuentes como diarios íntimos, cuadernos escolares, fotografías familiares, expedientes judiciales, legislación laboral infantil, prensa local o testimonios orales permiten abrir entradas analíticas distintas. Este giro no supone “añadir casos curiosos”, sino revisar causalidades, consecuencias y escalas de análisis. Así, en los conflictos laborales o en las economías populares, la participación infantil visibiliza arreglos de reproducción social y estrategias familiares que permanecen invisibles bajo una mirada exclusivamente adulta. A nivel epistémico, este reconocimiento confronta las injusticias testimoniales y hermenéuticas que devalúan sistemáticamente la credibilidad de la niñez.

El reconocimiento normativo de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos —consagrado internacionalmente desde 1989— refuerza este cambio de paradigma y cuestiona prácticas escolares que aún desestiman sus voces por considerarlas “no expertas” (United Nations, 1989; Álvarez, 2021). En términos didácticos, pasar de objeto a sujeto implica: (a) ampliar el corpus de fuentes hacia materiales producidos por infancias y juventudes; (b) enseñar procedimientos de indagación histórica —análisis de procedencia, corroboración y contextualización— que hagan visible la posición generacional de

quien narra y de quien es narrado; y (c) situar la dimensión ética del pensamiento histórico para problematizar decisiones adultas que impactaron de manera desproporcionada a la niñez (Wineburg, 2001; Barton & Levstik, 2004; Álvarez, 2024).

Interpelar el adultocentrismo no significa idealizar a la infancia ni negar la asimetría generacional, sino reconocerla como un punto de vista válido para producir explicaciones históricas más densas y verosímiles. En el plano formativo, este desplazamiento fortalece competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica, ya que articula pasado, presente y futuro con lentes capaces de captar experiencias y decisiones que la historiografía escolar tradicional ha excluido a lo largo del tiempo.

Interseccionalidad: cartografías complejas del pasado

La interseccionalidad no busca reemplazar un universal por otro —el masculino o adulto por el femenino o infantil—, sino abandonar esta lógica y comprender cómo se entrecruzan distintos ejes de diferenciación en contextos históricos específicos: género, edad, clase, raza/etnicidad, sexualidad, discapacidad o territorio, entre otros (Crenshaw, 1991; Collins & Bilge, 2016). Ningún relato homogéneo puede dar cuenta por igual de la experiencia de una joven afrodescendiente, de una niña mapuche rural o de un niño urbano no indígena, porque sus posiciones sociales, posibilidades de acción y márgenes de reconocimiento se configuran de manera distinta dentro de lo que Collins (2000), denomina “matriz de dominación”.

En este marco, el análisis interseccional no se limita a “sumar casos” a la narrativa histórica, sino a reorganizar las preguntas, diversificar las fuentes y redefinir los preceptos de validación. La clave consiste en visibilizar las relaciones de poder que producen exclusiones y en identificar qué actores quedan fuera cuando hablamos en abstracto de “las mujeres” o “la infancia”.

Desde la perspectiva del análisis de las evidencias, aceptar este entrecruzamiento de ejes implica articular registros diversos: archivos administrativos y judiciales, prensa local y nacional, fotografías, mapas, padrones, estadísticas desagregadas, relatos orales o materiales escolares. De este modo, las preguntas operativas se transforman en dos: (a) ¿qué identidades y relaciones de poder se activan en el caso estudiado? y (b) ¿qué actores permanecen invisibles por el recorte documental adoptado? Estas preguntas permiten elaborar cartografías de desigualdades y resistencias que reubican a mujeres e infantes en procesos considerados “canónicos”—migraciones, industrialización, ciudadanía o movimientos sociales—, sin perder de vista la tensión entre estructuras y experiencias.

Para trasladar este enfoque al espacio escolar, se proponen algunos pasos orientadores:

- Precisar el problema histórico: definir quiénes, dónde y cuándo, explicitando los ejes relevantes (género, clase, edad, etnicidad, territorio, entre otros).
- Mapear posiciones: identificar cómo se combinan privilegios y desventajas en los actores (p. ej., juventud indígena rural vs. juventud urbana no indígena) y qué regímenes de visibilidad producen las fuentes.
- Interpretar un corpus cruzado: integrar voces subalternas y materiales “menores” (cuadernos, prensa local y expedientes escolares) junto con fuentes “mayores” (leyes, estadísticas y discursos oficiales).
- Analizar relaciones: leer interacciones entre escalas (cuerpo–hogar–comunidad–Estado), entre tiempos (evento–estructura) y entre normatividades (régimen laboral, racial y sexual).
- Evitar el tokenismo: evaluar si la explicación redistribuye causalidad y agencia o si solo “añade” categorías sin modificar el marco interpretativo.

- Definir criterios de calidad histórica: exigir que la narrativa justifique qué ejes son pertinentes, por qué, con qué evidencias y cómo cambian las conclusiones al incluir o excluir un eje (Wineburg, 2001; Álvarez, 2023).

Este desplazamiento tiene consecuencias tanto epistémicas como éticas. Aumenta la robustez explicativa porque evita universalizaciones simplificadoras, y promueve una justicia curricular que reconoce experiencias históricas sistemáticamente silenciadas. En el plano formativo, fortalece competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica al exigir argumentaciones sensibles a la diferencia, sin renunciar al rigor disciplinar (Barton & Levstik, 2004; Ortega, 2022; Álvarez, 2023; Palacios et al., 2024).

Discurso, currículum y textos: dónde se sedimentan los sesgos

El análisis crítico del discurso ofrece herramientas fundamentales para desnaturalizar cómo los textos escolares representan actores, distribuyen agencia y legitiman jerarquías (Fairclough, 2003; Van Dijk, 2008; Ortega, 2022). Desde la lingüística sistémico-funcional, las elecciones gramaticales —transitividad, voz pasiva, nominalización o modalidad— no son neutras: constituyen decisiones ideológicas que no solo describen el mundo, sino que lo organizan. En paralelo, la gramática de la representación de actores sociales permite identificar operaciones de activación/pasivación, inclusión/exclusión, individualización/colectivización y asignación de roles. Así, cuando un texto escolar afirma que “los héroes deciden”, mientras “las mujeres apoyan” y “los niños son afectados”, no se trata de un problema de estilo, sino de una gramática de la pasivización que reserva la acción decisoria a varones adultos, ubica a las mujeres en roles relaciones y coloca a la niñez como receptora pasiva de los hechos.

Los sesgos de género en los textos escolares están ampliamente documentados: invisibilización, estereotipia y segregación de

esferas —lo público asociado al ámbito masculino y lo doméstico al femenino— persisten, a pesar de reformas curriculares y políticas de equidad (UNESCO, 2016; Álvarez, 2022; Álvarez y Ríos, 2025). Las imágenes refuerzan estas asimetrías: la composición, los ángulos, el tamaño relativo, el contacto visual y los vectores de acción construyen una “gramática visual” que naturaliza quién protagoniza la historia y quién la observa (Van Leeuwen, 2008; Álvarez, 2022). En suma, el currículum, entendido como selección cultural (Torres, 2011; Apple, 2014; Álvarez, 2022), sedimenta estas decisiones al convertirlas en conocimiento oficial: aquello que se enseña, cómo se evalúa y con qué fuentes se legitima.

Hacia una auditoría crítica de textos y recursos didácticos

Para avanzar desde el diagnóstico a la acción, se propone una pauta breve que puede aplicarse a capítulos de manuales, guías y presentaciones escolares:

- ¿Quién aparece y con qué frecuencia? Analizar la distribución de actores según género, edad, etnia, clase o territorio en texto e imágenes, evitando relegar a mujeres o infancias a apartados marginales (UNESCO, 2016; Álvarez, 2021).
- ¿Quién actúa y cómo? Codificar los verbos y roles de proceso (material, mental, relacional y verbal), revisando el uso de voz activa/pasiva y nominalizaciones que diluyen responsabilidades (“se decreto”, “hubo enfrentamientos”) (Fairclough, 2003).
- ¿Cómo se nombran y clasifican los actores? Observar si son activados o pasivados, individualizados o colectivizados (“las mujeres”, “los indígenas”), y qué atributos se les asignan (“valiente”, “subversivo”, “vulnerable”) (Van Leeuwen, 2008; Álvarez, 2021).

- ¿Qué voces son citadas y con qué autoridad? Evaluar el equilibrio entre fuentes oficiales y voces subalternas, así como el uso de citas directas, indirectas y marcadores de credibilidad (Van Dijk, 2008).
- ¿Qué muestran las imágenes? Examinar la composición visual: quién mira a la cámara, quién actúa, quién ocupa el centro y cómo se distribuye el poder en la escena representada.
- ¿Cambia la explicación si cruzamos ejes? Realizar una lectura interseccional para identificar si causas y consecuencias se modifican al considerar género, edad, clase o etnicidad, evitando el tokenismo de “agregar casos” sin alterar el marco explicativo (Crenshaw, 1991; Collins & Bilge, 2016).
- ¿Qué criterios de revisión se aplican? Antes de aprobar un material, verificar que: (a) incluya evidencia plural y pertinente; (b) exista coherencia entre texto e imagen; (c) la evaluación considere explicación histórica y no solo memorización; (d) el lenguaje sea inclusivo y no estereotipado; y (e) se expliciten omisiones inevitables y sus efectos (Torres, 2011; Álvarez, 2023).

Aplicar estas preguntas como criterios de diseño y revisión fortalece la calidad epistémica de los materiales —al producir explicaciones históricas más sólidas— y su equidad, ya que impide que la selección de contenidos reproduzca jerarquías de saber y poder. De este modo, la enseñanza de la historia se orienta hacia una justicia curricular que reconoce la diversidad de experiencias históricas y forma ciudadanías críticas y democráticas.

Didáctica de la historia: pensar históricamente con enfoque de derechos

El pensamiento histórico exige trabajar con evidencia, causalidad, cambio y continuidad, perspectiva y dimensión ética.

Por su parte, la conciencia histórica orienta la acción al articular pasado, presente y futuro en tramas narrativas que dan sentido al devenir. Si la enseñanza de la historia pretende formar ciudadanía crítica, resulta imprescindible situar las preguntas ético-políticas en el centro del análisis de fuentes y no relegarlas a un epílogo moralizante (Wineburg, 2001; Barton & Levstik, 2004; Álvarez, 2023). En este marco, un enfoque de derechos ofrece un mínimo normativo —dignidad, igualdad, no discriminación y participación— para examinar decisiones, responsabilidades y daños en distintos contextos históricos (United Nations, 2011; Ortega, 2022; Palacios et al., 2024).

Siguiendo a Freire (1970), interrogar las fuentes preguntando quién nombra y quién es citado convierte la indagación histórica en un acto de concientización; por tanto, el aula deja de reproducir acríticamente el mundo y se convierte en un espacio de problematización y transformación. En este sentido, la dimensión ética no constituye un añadido, sino un componente constitutivo de la explicación histórica: está presente al analizar cómo se justificaron privilegios, cómo se naturalizaron desigualdades o cómo se articularon resistencias.

En consecuencia, enseñar historia con enfoque de derechos significa no solo revisar contenidos y fuentes, sino también promover prácticas pedagógicas que fortalezcan la deliberación democrática y la responsabilidad ética del estudiantado. La enseñanza se transforma así en un laboratorio de ciudadanía crítica, donde la interpretación del pasado se vincula directamente con los desafíos del presente y la construcción de futuros posibles (Barton & Levstik, 2004; Corsaro & Everitt, 2023).

De la crítica a la reconstrucción narrativa

Cuestionar los sesgos del canon histórico no significa borrar la historia política o militar, sino ampliar su horizonte explicativo.

La crítica es solo el punto de partida: la tarea sustantiva es la reconstrucción narrativa, capaz de articular múltiples escalas temporales y diversos sujetos históricos para producir explicaciones más verosímiles y socialmente densas (Ortega, 2022; Álvarez, 2023; Palacios et al., 2024).

Por ejemplo, un curso sobre movimientos sociales que incorpore tanto la movilización estudiantil como las economías del cuidado que la sostienen —alojamiento, alimentación y reproducción cotidiana de la vida— permite delinejar una topografía del cambio que conecta eventos puntuales con coyunturas y estructuras. La narrativa se enriquece cuando la marcha se vincula con las redes organizativas (centros de estudiantes, sindicatos, ollas comunes, entre otros) y estas, a su vez, con las tramas de reproducción social y los repertorios de contención y negociación del Estado (Tilly, 2008).

Este ejercicio no diluye la política, sino que la hace inteligible al articular biografías y estructuras, microhistorias y larga duración. Desde una perspectiva epistémica, la reconstrucción narrativa confronta los silenciamientos del archivo y del relato: interroga qué queda fuera, quién habla y con qué autoridad. Con ello, propone contracartografías y contranarrativas que reparan daños epistémicos y morales (Jelin, 2002; Bedmar, 2022; Corsaro & Everitt, 2023).

Mirar el pasado desde esta clave abre futuros pensables más acordes con un proyecto de justicia social. Comprender cómo se configuraron y disputaron las desigualdades habilitas para deliberar sobre su transformación. De acuerdo con la tipología de la conciencia histórica de Rüsén (2005; 2010), este tránsito desde lo tradicional o ejemplar hacia lo crítico y genético no consiste en “agregar actores”, sino en redistribuir causalidad y agencia, mostrando cambios, persistencias y bifurcaciones posibles.

La narrativa histórica deja de ser un inventario de hechos para convertirse en una orientación temporal que enlaza pasado, presente y futuros posibles con responsabilidad ética. En este sentido,

reconstruir narrativamente es un acto político y pedagógico que, al mismo tiempo, robustece la explicación histórica y amplía los horizontes democráticos de la enseñanza.

Conclusión

El recorrido desarrollado en este ensayo permite afirmar que integrar el género, la infancia y la interseccionalidad en la enseñanza de la historia no constituye un añadido temático, sino una transformación epistemológica, curricular y didáctica. Estos enfoques desnaturalizan los sesgos androcéntricos y adultocéntricos que han delimitado el canon escolar, y exigen repensar tanto las preguntas como las fuentes, los criterios de validación y las narrativas históricas que circulan en las aulas. Reconocer la agencia de los infantes, situar el cuidado como infraestructura histórica y cartografiar las desigualdades desde una mirada interseccional amplía las posibilidades de construir explicaciones más densas, inclusivas y socialmente relevantes.

Desde esta perspectiva, el análisis crítico del discurso evidencia cómo los textos y materiales didácticos sedimentan jerarquías de poder mediante gramáticas de pasivización y representaciones sesgadas. Frente a ello, la didáctica de la historia se proyecta como un espacio para formar competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica con enfoque de derechos, en el que la dimensión ética y política resulta ineludible. Así, la tarea de enseñar historia se convierte en un ejercicio de justicia curricular que repara silencios, redistribuye agencia y abre horizontes democráticos para la ciudadanía.

En el contexto previsto, pasar de la crítica a la reconstrucción narrativa implica dotar al alumnado de competencias para interrogar el pasado desde múltiples voces, articular escalas temporales y reconocer la historicidad de experiencias subalternas. Este tránsito favorece la formación de ciudadanías críticas capaces de deliberar

sobre desigualdades heredadas y proyectar futuros más justos y sostenibles. El desafío radica en asumir la enseñanza de la historia no solo como transmisión de contenidos, sino como práctica pedagógico-política orientada a la emancipación y a la construcción de una sociedad democrática plural.

A partir de este ensayo, se abren múltiples líneas de investigación que permitan profundizar y operacionalizar estas propuestas. Entre ellas, destacan los estudios empíricos sobre cómo el profesorado en formación y en ejercicio incorpora estas perspectivas en la práctica pedagógica; el diseño y evaluación de recursos didácticos que integren la voz de mujeres, infancias y comunidades subalternas; y la exploración del impacto de enfoques interseccionales en el desarrollo de competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica. Asimismo, resulta clave ampliar los análisis a diferentes contextos culturales y educativos, con el fin de generar comparaciones internacionales que fortalezcan un marco teórico y práctico para una enseñanza de la historia más crítica, inclusiva y emancipadora.

Agradecimientos

Los autores agradecen a «ANID InES Género INGE220011», a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), por el financiamiento otorgado para la realización de esta investigación. Este trabajo se enmarca en el proyecto «Voces silenciadas: Redescubriendo la participación femenina en la Historia Republicana de Chile».

Referencias

- Álvarez, H. (2021). ¿Qué dicen los manuales de historia sobre la infancia? Análisis de textos escolares chilenos. *Childhood & Philosophy*, 17, 1-32. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.62884>
- Álvarez, H. (2022). Los libros de texto y sus discursos: Representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C.-1810). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 97-136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia*, 48(5), 245-251.
- Álvarez, H. (2024). Explorando los riesgos didácticos y epistémicos de la incorporación de la perspectiva infantil en la historia escolar: Orientaciones didácticas para el profesorado activo. *Revista Educación*, 48(1), 615-629. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55898>
- Álvarez, H., & Ríos, C. (2025). Voces silenciadas: La incorporación de la perspectiva de género en los textos escolares de Historia en Chile. *Desde el Sur*, 17(3). <https://doi.org/10.21142/DES-1703-2025-0068>
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bedmar, M. (2022). Género: Una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 6-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cabrera, L., & Corbera, M. (2021). Las otras historias del arte que el currículum no contempla: Enseñar desde una perspectiva de género. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 104, 21-27.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

- Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. Sage.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cunningham, H. (2020). *Children and childhood in Western society since 1500*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003033165>
- Davis, A. Y. (1981). *Women, race & class*. Random House.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Vol. 1. An introduction*. Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Katz, C. (2004). *Growing up global: Economic restructuring and children's everyday lives*. University of Minnesota Press.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-102. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press.
- Ortega, D. (2022). ¿Las mujeres fueron importantes en la historia? Roles y escenarios de acción social en las narrativas del alumnado de educación primaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 293-312. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.016>
- Palacios, N., Acuña, O., Díaz, J., & Martínez, S. (2024). El futuro de la enseñanza de la historia: Nuevas perspectivas para una nueva sociedad. *Educación y Humanismo*, 26(46), 248-254. <https://doi.org/10.17081/edu-hum.26.46.7196>
- Parada, A., & Beroíza, F. (2023). Educación chilena: La identidad de género en disputa. *Revista Enfoques Educacionales*, 20(2), 202-218. <http://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70604>

- Rocha, M. (2023). Género y currículum. Acerca de la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 187-206. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13127>
- Rüsén, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Rüsén, J. (2010). *Jörn Rüsén e o ensino de história*. Editora UFPR.
- Tilly, C. (2008). *Contentious performances*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809813>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- UNESCO. (2016). *Textbooks pave the way to learning: Policies to ensure the quality of textbooks*. Global Education Monitoring Report Policy Paper. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246123>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://n9.cl/gpjjj>
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Palgrave Macmillan.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton University Press.

Who tells history and from where? Gender, childhood, and intersectionality confronting androcentrism and adultcentrism in history teaching

Quem conta a história e de onde? Gênero, infância e interseccionalidade frente ao androcentrismo e ao adultocentrismo no ensino de história

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Abstract

This chapter examines the contributions of gender, childhood, and intersectionality as analytical categories in history teaching, highlighting how androcentrism and adult-centrism have shaped a school canon that renders subaltern experiences invisible and reproduces power hierarchies. Methodologically, the chapter is based on a scoping review of specialized literature, using a qualitative, humanistic, interpretive approach with a topical narrative design. The findings show that integrating these perspectives allows for problematizing school narratives, expanding the repertoire of sources, denaturalizing curricular biases, and strengthening thinking skills and historical awareness with a rights-based approach. It concludes that a history didactics that articulates gender, childhood, and intersectionality not only democratizes memory and repairs historical silences, but also contributes to the development of critical, inclusive citizens capable of projecting more just and sustainable futures.

Keywords: Gender; Childhood; Intersectionality; Discourse Analysis; History Teaching.

Resumo

Este capítulo examina as contribuições de gênero, infância e interseccionalidade como categorias de análise no ensino de história, evidenciando como o androcentrismo e o adultocentrismo configuraram um cânone escolar que invisibiliza experiências subalternas e reproduz hierarquias de poder. Metodologicamente, sustenta-se em uma revisão de escopo da literatura especializada, sob uma abordagem qualitativa, humanista, interpretativa e com desenho narrativo de tópico. Os achados mostram que integrar essas perspectivas permite problematizar as narrativas escolares, ampliar o repertório de fontes, desnaturalizar os vieses curriculares e fortalecer competências de pensamento e consciência histórica com enfoque em direitos. Conclui-se que uma didática da história que articule gênero, infância e interseccionalidade não apenas democratiza a memória e repara

silêncios históricos, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, inclusivos e capazes de projetar futuros mais justos e sustentáveis.

Palavras-chave: Gênero; Infância; Interseccionalidade; Análise do discurso; Ensino de história.

Capítulo 3

Gestión pública y corrupción: aproximaciones desde las Ciencias Sociales y Jurídicas

Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Josue Renato Montoya Sanchez, Piero Alexander Santivañez Sanchez

Resumen

El estudio tiene como objetivo describir cómo la corrupción de funcionarios públicos influye en la aplicación de una gestión pública. Desde la metodología, el enfoque de estudio fue cualitativo, nivel descriptivo y la técnica documental. Se seleccionaron tres expedientes de la Corte Suprema de Justicia de la República del Perú enfocados sobre la administración pública, corrupción, responsabilidad y principio de confianza. Se concluyó que la responsabilidad de los funcionarios públicos se configura como un sistema de protección del interés general, basado en una trama de responsabilidades disciplinarias, administrativas, penales y civiles. Este sistema se sustenta en las características de probidad, imparcialidad y servicio al interés público que dirigen la función administrativa, diferenciándose del sector privado. El deber de cuidado, impone como indispensable la selección de funcionarios públicos con criterios de igualdad, mérito y capacidad. En este contexto, el principio de confianza es considerado como un pilar que aporta en el funcionamiento eficiente de las organizaciones complejas, como las entidades encargadas de la administración pública, al presumir que cada agente cumple adecuadamente con su rol de manera diligente. Los pronunciamientos de la Corte Suprema reflejan un esfuerzo por delimitar con mayor rigor los criterios de imputación de responsabilidad en delitos como colusión, peculado y apropiación indebida. Esta línea de precedentes enfatiza los deberes de control y la responsabilidad penal ante vulneraciones de los bienes jurídicos protegido de relevancia, incluso en aquellos casos donde los operadores jurídicos sostienen la aplicación del principio de confianza o en supuestos de caso fortuito.

Palabras clave:
administración
pública;
gestión;
funcionario
público;
corrupción;
responsabilidad.

Santivañez Sanchez, J. L., Santivañez Sanchez, J. C., Montoya Sanchez, J. R., & Santivañez Sanchez, P. A. (2025). Gestión pública y corrupción: aproximaciones desde las Ciencias Sociales y Jurídicas. En A. Belén Benalcázar (Coord.). *Humanidades y Ciencias Sociales frente a los Retos de Latinoamérica (Volumen I)*. (pp. 68-91). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.359.c639>



Introducción

En el Perú, la corrupción ha trascendido su condición de problemática histórica y ha alcanzado un impacto en la conciencia pública durante los últimos veinte años. El rechazo a funcionarios públicos involucrados en casos de corrupción se ha visto alimentada por la exposición mediática de emblemáticos exmandatarios investigados o procesos por delitos contra la administración pública, los cuales han evidenciado el aprovechamiento de los altos cargos para el beneficio personal.

De igual manera, existen casos de corrupción cotidiana, como los sobornos a funcionarios y servidores públicos, que surge en situaciones de vulnerabilidad económica, marginalidad y una débil institucionalidad (Huber, 2005).

En este escenario, surgen un interés político gubernamental orientado en el desarrollo de una gestión pública que plantea transformar la realidad social y mejorar la calidad de vida de la población, mediante una intervención del Estado que articule los objetivos planteados y el uso racional de los recursos de cada país (Santiago, 2023).

La materialización de un modelo de gestión pública requiere de una actuación transparente y eficiente de los funcionarios públicos. El ordenamiento jurídico peruano ha ampliado notablemente el rango de las modalidades delictivas en concordancia con la responsabilidad, tanto en la vía administrativa como en el ámbito penal, donde el magistrado analiza con detenimiento el ejercicio de las funciones específicas que cumple en la institución (Trayter, 2020). En este régimen, el funcionario debe actuar acorde a los principios de lealtad, buena fe, diligencia, legalidad, neutralidad, y confianza protegiendo los bienes jurídicos protegidos.

Sobre el principio de confianza, este representa un criterio necesario en los procesos sobre funcionarios encargados de la

gestión y administración pública, sustentados en aquel profesional que, en su ejercicio de sus funciones, puede presumir que los demás agentes cumplan de la misma forma sus deberes dentro de las normas establecidas (Bermúdez, 2005). Este principio resulta pertinente en funcionarios que laboran en instituciones complejas, puesto que fomenta el profesionalismo, la coordinación entre trabajadores y la rectitud en sus comportamientos, constituyendo un eje fundamental en la administración pública.

El presente estudio tiene como objetivo: Describir cómo la corrupción de funcionarios públicos influye en la aplicación de una gestión pública.

De igual manera, se plantea como pregunta de investigación general: ¿Cómo la corrupción de funcionarios públicos influye en la aplicación de una gestión pública?

Este tipo de estudios contribuye en el análisis estructural, institucional y normativo que favorece la persistencia del fenómeno de la corrupción en la administración pública, siendo fundamental la aplicación de un enfoque interdisciplinario para la creación de políticas anticorrupción.

La metodología empleada consiste en la técnica documental, que consistió en la selección de trabajos académicos, a nivel nacional e internacional, enfocados sobre la administración pública, gestión pública, corrupción, responsabilidad y principio de confianza.

El marco teórico se encuentra implícito en los distintos subcapítulos donde se presenta una definición precisa sobre la administración pública, la gestión pública, la corrupción, la responsabilidad y el principio de confianza, relacionándolos con el tema de estudio.

Metodología

El enfoque de estudio fue cualitativo, nivel descriptivo y la técnica documental. El enfoque cualitativo “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 358).

El nivel descriptivo implica “llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (Guevara et al., 2020, p.171).

La técnica documental consistió en el uso de fuentes académicas como libros, artículos científicos, expedientes judiciales, entre otras fuentes, que resultan útiles para el análisis del tema de investigación. Para Hernández et al. (2024) “la literatura es útil para detectar conceptos claves y nutrirnos de ideas sobre métodos de recolección de datos y análisis, así como entender mejor los resultados, evaluar las categorías relevantes y profundizar en las interpretaciones” (p.365).

Para llevar a cabo esta revisión bibliográfica, se utilizaron los siguientes portales: Scielo, Redalyc, entre otros, así como trabajos de investigación y tesis de universidades peruanas, como la Universidad Nacional Federico Villarreal y la Pontificia Universidad Católica del Perú. De igual manera, se seleccionaron expedientes judiciales que abordan el tema de investigación

Se realizó una búsqueda exhaustiva de expedientes peruanos, aplicando un enfoque riguroso. Tras identificar los expedientes pertinentes, se procedió a una revisión de los fundamentos jurídicos acordes al tema de investigación. Esta etapa facilitó la evaluación de la pertinencia y relevancia de cada expediente seleccionado. Además, permitió identificar tendencias de los órganos jurisdiccionales para determinar la responsabilidad penal frente a delitos de administración pública. Se seleccionaron tres expedientes de la Corte Suprema de

Justicia de la República, estos son: 1) Recurso Casación 952-2021/Puno; 2) Recurso Casación 694-2020/Huancavelica; 3) Recurso Casación 258-2022/La Libertad.

Gestión pública y administración pública

La gestión pública y la administración pública son conceptos importantes en el funcionamiento de los Estados modernos. Si bien existe una relación entre ambos, es necesario reconocer que no son equivalentes.

La administración pública se refiere al conjunto de organismos y entidades de la Rama Ejecutiva, que tiene a su cargo la administración de los recursos del Estado y la provisión de los servicios, conforme a lo estipulado en la Constitución y otras normas, y las políticas públicas (Escalante, 2015). Esta acción conlleva a la dirección, ordenación y ejercicio de autoridad, por lo que requiere de estructuras robustas, recursos físicos, financieros y normativos, que incluyan principios de transparencia, eficacia y responsabilidad en la rendición de cuentas (Dill'erva, 2021). La contravención o negligencia en la observación de los principios señalados anteriormente pueden acarrear en sanciones disciplinarias, fiscales o penales para los funcionarios públicos (Sosa & Rey, 2019).

La gestión pública emerge como un paradigma que transforma el modelo administrativo tradicional, impulsando una visión dinámica y centrada en los resultados. Mientras la administración se enfoca en la conducción de asuntos públicos, la gestión implica la implementación de estrategias para alcanzar los objetivos específicos y optimizar los recursos (Cruz & Díaz, 2020). Bajo esta premisa, la gestión pública introduce herramientas y técnicas gerenciales con el propósito de maximizar la eficiencia y mejorar la calidad de los servicios dirigidos a la población (Ruiz, 2012).

Un aspecto central es la gestión de calidad, su aporte radica en instaurar la orientación al ciudadano e implementar principios rectores del quehacer estatal. Este enfoque provoca una verdadera transformación cultural interna de las instituciones, las cuales cambiaron de una lógica rígida y estática hacia un nuevo modelo flexible y adaptativo, capacitado para abordar las demandas sociales (Ruiz, 2012).

Otro aspecto central de la gestión pública es la implementación de sistemas de control de gestión, siendo estos mecanismos necesarios para institucionalizar procesos medibles, verificables y orientados a resultados. La relevancia de estos sistemas reside en asegurar que las instituciones estatales proveen servicios de calidad, eficientes y oportunos a una población contribuyente del Estado. En este contexto, la celeridad en la atención y una rendición de cuentas se erigen como criterios esenciales para lograr la legitimidad y efectividad de la acción pública (Chacha et al., 2023).

Desde otro ámbito, la gestión pública impulsala profesionalización de la administración pública mediante la integración de mecanismos de evaluación del desempeño, facilitando una valoración crítica de la pertinencia y eficacia de las políticas y programas públicas implementadas, priorizando criterios tales como el costo-efectividad, la calidad y la transparencia en la rendición de cuentas ante una sociedad (Ruiz, 2012).

En definitiva, la gestión pública y la administración pública confluyen en un mismo objetivo: la materialización de los fines del Estado a través de la ejecución de políticas públicas en los ámbitos sociales, económicos, ambientales y culturales. La administración pública provee la estructura organizativa y normativa que da solidez al aparato estatal. La gestión pública dota a esa estructura el dinamismo, la capacidad de innovación y la orientación al ciudadano, imprescindibles para la satisfacción de las necesidades colectivas y la consolidación de un servicio público de calidad (Santiago, 2023).

Corrupción como un fenómeno cultural

Una de las problemáticas que enfrentan tanto la gestión y la administración pública son las prácticas corruptas que afectan el interés público. La corrupción se refiere a aquella “práctica social compleja con sus variaciones locales, donde se entremezclan prácticas como el nepotismo, el abuso de poder y la malversación de fondos públicos con estructuras particulares de reciprocidad y de poderes locales” (Huber, 2005, p.24). Este fenómeno abarca desde aspectos mínimos puntuales —el dar dinero para acelerar un proceso administrativo— hasta captura sistemática de las instituciones del Estado, pudiendo llegar la participación de funcionarios públicos en organizaciones criminales. Su análisis y comprensión requiere un análisis contextual requiere un enfoque interdisciplinario, que reciba los aportes teóricos sociológicos, antropológicos, económicos y jurídicos propios de cada especialidad (Rincón, 2019).

Las modalidades de corrupción asociados a una red criminal son diversas, que parte de la entrega de sobornos a funcionarios públicos con el objetivo de que éstos omitan deberes funcionales, hasta las influencias en procesos legislativos para promover normas que faciliten las actividades criminales. En este contexto, Rincón (2019), considera que existen niveles de penetración estatal que permite dimensionar la magnitud de la amenaza.

El nivel inicial parte en la corrupción incidental, donde ocurren actos aislados a cambio de decisiones específicas. El segundo nivel es más sistemático, en el cual el funcionario público se incorpora en un grupo delictivo, proporcionando información a cambio de retribuciones económicas. El tercer nivel se da en la infiltración parcial de organismos estatales mediante la colocación de personal en puestos estratégicos. El cuarto nivel consiste en una penetración avanzada que alcanza a altas esferas de poder, como funcionarios de alto rango. Por último, el quinto nivel consiste en la infiltración política, a través del financiamiento ilegal de campañas, compra

de votos o incluso la manipulación de los medios de comunicación. Estas prácticas permiten construir una red de alianzas entre las organizaciones criminales con figuras políticas de interés nacional.

En el Perú, la corrupción ha sido problemática histórica y persistente, aunque en los últimos veinte años ha irrumpido en la conciencia pública. La exposición mediática de casos de alto nivel, como Vladimiro Montesinos, Alejandro Toledo (ex presidente), Pedro Pablo Kuczynski (ex presidente), Ollanta Humala Tasso (ex presidente), manifiestan las formas de abuso de altos cargos públicos para el beneficio personal.

De igual manera, la corrupción se evidencia en casos “pequeños” o conocido como corrupción cotidiana, que se manifiesta en un contexto de “vulnerabilidad económica, un alto grado de marginalidad y exclusión social, un bajo nivel de institucionalidad y una extrema fragmentación social” (Huber, 2005, p.108).

La lucha contra la corrupción implica abordar de manera integral tanto los casos menores como los casos de gran impacto donde participan organizaciones criminales. El fenómeno de la corrupción se encuentra profundamente relacionado con los contextos socioculturales específicos; por lo que, las estrategias para su erradicación deben partir en el diseño de políticas públicas desde enfoques sociales y culturales (Huber, 2005).

En casos de captura de instituciones del Estado, esta representa graves amenazas para la administración pública y la gestión pública, puesto que limita los principios de transparencia, legalidad y eficiencia que deben orientar el buen manejo de los recursos públicos (Didier & Araya, 2024). De ahí que existe una responsabilidad penal a funcionarios públicos involucrados en delitos que afectan la protección del correcto y normal funcionamiento de la administración pública (Rincón, 2019).

Responsabilidad de los funcionarios y servidores públicos

Los bienes jurídicos protegidos en los delitos contra la administración pública tienen un carácter multifacético y complejo que exigen un mayor análisis para su identificación (Trayter, 2020). Su comprensión requiere aplicar tres perspectivas: una objetiva, que se refiere al conjunto de actividades que configuran la función estatal; una subjetiva, que se refiere a los agentes como las autoridades y funcionarios titulares responsables; y una orgánica, que se refiere a la estructura institucional y jerárquica de las entidades estatales (Polaino, 2012).

Esta naturaleza compleja exige una responsabilidad multifacética para el funcionario público, quien se encuentra sujeto a procedimientos disciplinarios, funcionales, civiles e incluso penal; esta última se aplica el principio de mínima intervención limitando la acción de las penas según el caso específico (Aguilar, s.f.). A diferencia del trabajador privado, el funcionario público está encargado por deberes específicos como la probidad, la fidelidad constitucional, la imparcialidad, la transparencia, el secreto funcional y el actuar con diligencia (Mallqui, 2023). Estos principios, orientados a garantizar la objetividad y la neutralidad, tiene como eje fundamental la promoción del interés general y el respeto de los derechos fundamentales de la población que accede a los servicios que brinda el Estado (Molina, 2018).

La protección del correcto y normal funcionamiento de la administración pública, como bien jurídico, requiere aplicar un riguroso criterio de la teoría del delito, en específico de la imputación objetiva. La vulneración de este bien jurídico protegido permite atribuir responsabilidad penal cuando el funcionario público, mediante una acción u omisión, provoca un riesgo jurídicamente desaprobado, siempre y cuando dicho riesgo sea relevante y posea la capacidad de afectar el bien jurídico (Ramos, 2023).

La Sala Penal Permanente de la Corte Suprema de Justicia (2022b), en el Recurso de Casación 694-2020/Huancavelica, sostiene que:

Los delitos contra la administración pública cometidos por funcionarios y servidores públicos son la negación de los deberes funcionales asumidos por dichos sujetos al acceder a la función o servicio; con prescindencia de la fuente o el título. El contenido material del bien jurídica administración pública supone la confluencia de numerosos intereses vitales que el derecho penal protege preventiva y sancionatoriamente y que determinan la totalidad tutelable. (Fundamento 7.3)

La teoría del delito opera mediante filtros que permite determinar si ciertas conductas de los funcionarios se convierten en hecho punible en el ámbito penal y no mera infracciones administrativas, garantizando que el uso del poder de los órganos jurisdiccionales se ajuste a un conjunto de principios, como el principio de presunción de inocencia, principio de legalidad, principio de lesividad, el principio de oportunidad y el principio de confianza; este último limita la imputación cuando el sujeto espera de manera razonable que un tercero cumpla con sus obligaciones (Ramos, 2023).

En relación al principio de oportunidad, este genera una controversia cuando se presentan casos de agentes de función pública. Algunos autores como Pezo (2020), consideran al principio de oportunidad como un mecanismo eficiente para la resolución de conflictos menores absteniendo la persecución penal en ciertos supuestos para cumplir con el pago efectivo y de forma célere la reparación civil en favor del Estado. Sin embargo, otros autores como López (2023) y Toledo et al. (2024), consideran que su uso instrumental en casos de corrupción podría propiciar la impunidad.

En síntesis, la protección del correcto y normal funcionamiento de la administración pública trasciende la mera gestión de sus órganos.

En la jurisprudencia, la Corte Suprema de Justicia de la República ha señalado que las acciones preventivas de los intereses vitales de los administrados, garantiza el interés general en concordancia a principios como la legalidad, la transparencia y la imparcialidad,

Principio de confianza

El principio de confianza constituye un criterio jurídico necesario en la gestión y administración pública. Este principio sostiene que quien actúa cumpliendo sus funciones puede presumir que los demás agentes cumplan de la misma forma sus deberes dentro de las normas establecidas (Bermúdez, 2005). En tal contexto, existe una seguridad frente a la eventual responsabilidad por las conductas ajenas cuando el funcionario actuó diligentemente (Ramos, 2023).

El principio de confianza se fundamenta en la ponderación de interés; por un lado, se reconoce la necesidad de anticipar actuaciones indebidas de terceros; y, por otro lado, se reconoce la necesidad de garantizar el dinamismo de los sectores y organizaciones que dependen de la confianza para funcionar con eficiencia. Este principio limita el deber de previsión y favorece tanto la razonabilidad como la finalidad de las normas (Gómez, 2025).

Este principio se estructura sobre tres presupuestos: la responsabilidad por riesgos ajenos no permitidos, la posición de garante y el deber de cuidado respecto de la conducta de terceros. El funcionario público responde solo por las irregularidades vinculadas a su cargo laboral, aunque debe mantenerse atento frente a las conductas atípicas que vulneren la legalidad y seguridad en el campo administrativo (Ramos, 2023).

A nivel jurisprudencial, la Corte Suprema de Justicia ha reconocido la aplicación del principio de confianza como un criterio de imputación en los procesos penales donde están involucrados funcionarios públicos, como alcaldes distritales, tesoreros, entre

otras funciones. En el Recurso de Casación 694-2020, La Sala Penal de la Corte Suprema de Justicia (2022b), en su fundamento 8, reconoce el principio de confianza a aquel acto de presumir que los demás funcionarios cumplen sus funciones, evitando que el control de las funciones perjudique el cumplimiento de sus responsabilidades. En este contexto, el Tribunal Constitucional del Perú (2024), ha establecido que la “exigencia del deber de supervisión al titular de una institución, sin más fundamento que por ser el titular de la misma [...] vulneraría el principio de culpabilidad” (fundamento 4.48).

El principio de confianza tiene restricciones, esta no puede invocarse cuando: a) el otro interviniante no cuenta con la capacidad de responsabilidad o está exento de ella; b) la función de uno de los intervenientes consiste en compensar los errores que otros cometan; c) cuando es evidente la actuación irregular de uno de los intervenientes (Sala Penal Permanente de la Corte Suprema de Justicia de la República, 2023).

Como se ha descrito, existe un reto en la aplicación del principio de confianza y la determinación de responsabilidad penal en los delitos contra la administración pública, como en el delito de peculado. Tayro (2022), destaca que, en el delito de peculado, entra en rigor el principio de desconfianza donde los superiores se encuentran en constante instrucción, coordinación, monitoreo y control para evitar afectaciones a la administración pública.

En definitiva, el principio de confianza representa un elemento esencial para alcanzar la eficacia, la responsabilidad individual y la confianza recíproca, asegurando la protección de los bienes jurídicos protegidos.

Jurisprudencia peruana sobre responsabilidad en delitos contra la administración peruana aplicando el principio de confianza

- *Recurso Casación 952-2021/Puno*

El Fiscal Superior de San Román interpone recurso de casación, por inobservancia de un precepto constitucional, violación de la garantía de motivación y apartamiento de doctrina jurisprudencial contra una sentencia de vista.

El Sr. Fiscal acusó, entre otros, a Ángel Aguilar Hancoc como alcalde por la comisión de los delitos de peculado doloso por apropiación, colusión y negociación incompatible en agravio de la Municipalidad Distrital de Coasa – Macusani, y a Gregorio Zea Sucari por la comisión de los delitos de peculado doloso por apropiación y colusión en agravio de la municipalidad.

En primera instancia, el Cuarto Juzgado Penal Unipersonal Permanente de Puno condenó, entre otros, a Ángel Aguilar Hancoc con 11 años de pena privativa de libertad por concurso real de delito, delito de peculado por apropiación y colusión.

En segunda instancia, la Sala Penal de Apelaciones en adición Sala Penal Liquidadora y Anticorrupción de Puno, revocó en el extremo la sentencia de primera instancia.

En la impugnación extraordinaria, la Sala Penal Permanente de la Corte Suprema de Justicia de la República (2022), destacó que las conductas delictivas objeto de análisis se presentaron en la ejecución de la obra “Construcción del Sistema de Desagüe en el Barrio Cerro Colorado”, obra que se ejecutó bajo la modalidad de administración directa por la propia Municipalidad Coasa. En la ejecución de la obra, no se cumplió con la formalidad normativa para la adquisición de los materiales, interviniendo el encausado Gregorio Zea Sucari, quien cumplía el cargo de Gerente General de DICOMSA, siendo aquel que

cobró los cheques. En este marco, no se acreditó que dichos bienes hayan ingresado al Almacén de la Municipalidad.

La Sala Penal Permanente detalló que el alcalde Aguilar Hancco como autoridad rectora de la política pública municipal, intervino en el procedimiento y documentación en el egreso de los fondos, existiendo un reconocimiento de pagos excesivos por mano de obra en una prueba videográfica, a pesar de que los cheques fueron cobrados por la tesorera Huallpa Calderón. De igual manera, indicó que la adquisición sin cumplir con lo establecido en la Ley de Contrataciones del Estado, realizando fraccionamientos de compras y omitiendo cotizaciones, representa una afectación directa al interés público y no una simple irregularidad administrativa.

La Sala Penal Permanente de la Corte Suprema de Justicia de la República (2022a) sostuvo que en casos de delegación “rige el principio de desconfianza, más aún cuando cada funcionario tiene asignado una competencia determinada y ésta ha de ser cumplida debidamente, de modo que cada competencia merece ser observada y establecerse su corrección técnica y legal” (Fundamento 5).

Luego de lo expuesto, la Sala Penal Permanente determinó que el Tribunal Superior no realizó una valoración de la prueba en conjunto, provocando una vulneración de la racionalidad de las inferencias. Por lo que, declaró fundando el recurso de casación, por inobservancia de precepto constitucional, violación de la garantía de motivación y apartamiento de doctrina jurisprudencial; ordenando la realización de un nuevo juicio de apelación por otros magistrados superiores.

- *Recurso Casación 694-2020/Huancavelica*

El representante del Ministerio Público interpone recurso de casación contra una sentencia de vista, que absolió a Martín Nolberto Isidro de la acusación fiscal como autor del delito de peculado doloso por apropiación, y a Isidro Fajardo Sánchez como cómplice primario del delito de peculado doloso por apropiación.

En primera instancia, el Juzgado Penal Unipersonal de Castrovirreyna condenó con 4 años de pena privativa de libertad suspendida a Ismael Pérez Ramos (extesorero de la Municipalidad Distrital de Aurahuá) por el delito contra la administración pública; absolió de la imputación a Martín Reynaldo Nolberto Isidro como autor y Isidro Fajardo Sánchez como cómplice primario del delito contra la administración pública en la modalidad de peculado doloso por apropiación.

En segunda instancia, la Corte Superior de Justicia de Huancavelica declaró infundado el recurso de apelación en relación con la absolución de los procesados Martín Nolberto Isidro y Isidro Fajardo Sánchez.

En la impugnación extraordinaria, la Sala Penal Permanente de la Corte Suprema de Justicia de la República (2022b), indicó, como un preámbulo, que se encuentra acreditado que los caudales gastados pertenecen a fondos públicos de la municipalidad afectada. De igual manera, destacó que existe un vínculo especial entre el procesado Martín Nolberto Isidro y los caudales de dicho municipio, siendo el alcalde encargado de su custodia y de garantizar la tutela de los intereses del municipio. En este contexto, la Sala Penal Permanente de la Corte Suprema de Justicia de la República (2022b), sostuvo que “no es posible compatibilizar sus actuaciones con el principio de confianza en relación con los caudales de la municipalidad, pues existía un deber de garante que obligaba al alcalde a supervisar y cautelar los bienes de la referida municipalidad” (Fundamento 12.4).

En relación al asesor contable Isidro Fajardo Sánchez, este contaba con un contrato orientado al control de ingresos y egresos que se ejecutaban en la municipalidad afectada, así como lo relacionado con el movimiento económico. La Sala Penal Permanente determinó que el asesor contable registró las operaciones económicas sin cumplir con el Sistema Integrado de Administración Financiera (SIAF) y otorgó una apariencia de legalidad, facilitando la apropiación de los caudales, siendo su participación cómplice.

Finalmente, la Sala Penal Permanente consideró que la sentencia de vista inobservó normas procesales y se distanció de la doctrina jurisprudencial, declarando fundado el recurso de casación interpuesto pro el representante del Ministerio Público, ordenando un nuevo juicio de apelación por otros magistrados superiores.

- *Recurso Casación 258-2022/La Libertad*

La defensa de Carlos Vásquez Llamo y la representante del Ministerio Público interpone recurso de casación contra la sentencia de vista que confirmó la condena de Carlos Vásquez Llamo y José Santa Cruz como autores del delito de colusión desleal; y Juan Fernández Aliaga, Juan Ruidías Ojeda y Alexis Larriviere Castro como cómplices primarios del delito de colusión desleal, en agravio de la Municipalidad de Víctor Larco.

En primera instancia, el Octavo Juzgado Penal Unipersonal Especializado en delitos de Corrupción de la Corte Superior de La Libertad condenó a 5 años de pena privativa de libertad a Carlos Vásquez y José Santa Cruz como autores del delito de colusión desleal; y 4 años de pena privativa de libertad a como cómplices primarios.

En segunda instancia, la Primera Sala Superior Penal de Apelaciones de la Corte Superior de Justicia de La Libertad, confirmó la sentencia de condena a los autores y cómplices primarios, pero revocó la pena impuesta reformándola en lo siguiente: Carlos Vásquez y José Santa Cruz 4 años y 6 meses de pena privativa; Juan Fernández Aliaga, Juan Ruidías Ojeda y Alexis Larriviere Castro 4 años privativa de libertad en ejecución suspendida por el periodo de tres años.

En la impugnación extraordinaria, la Sala Penal Permanente de la Corte Suprema de Justicia de la República (2023), analizó el caso de una obra de mejoramiento de un muro de contención en el litoral del distrito de Víctor Larco. Esta obra de mejoramiento quedó inconclusa, considerando las partes contratantes —Municipalidad

Distrital de Víctor Larco Herrera y empresa contratista Edicas S.A.C.) un caso fortuito debido a la intensidad de los oleajes. La Sala Penal Permanente consideró que existe una conducta colusoria de los funcionarios de la municipalidad en beneficio a la empresa contratista, no ejerciendo un control respecto de la garantía por incumplimiento contractual.

Desde los criterios de la prueba indiciaria, la Sala Penal Permanente sustentó que no es posible alegar un caso fortuito, puesto que no se verificó hechos extraordinarios, imprevisibles e irresistibles.

Luego de lo expuesto, la Sala Penal Permanente declaró infundado el recurso de casación interpuesto por la defensa de Carlos Vásquez Llamo y la representante del Ministerio Público.

Conclusión

La administración pública hace referencia al andamiaje, normativo y jerárquico del Estado, responsable de la prestación de servicios y la gestión sostenible de los recursos públicos. La gestión pública incorpora el dinamismo y las técnicas modernas de administración orientadas a la optimización de los resultados, la eficiencia operativa y la calidad en la atención de la población. A pesar de que ambos conceptos son interdependientes y esenciales para materializar los objetivos y metas planteadas por el Estado, sus funciones son diferenciadas y complementarias.

En relación a la corrupción, esta representa una problemática histórica y estructural en el Perú. Esta práctica, que se manifiesta en distintos estratos de la administración pública, deteriora el concepto de legalidad y legitimidad de las entidades del Estado. Su naturaleza compleja, puesto que se entrelaza con organizaciones criminales, no solo afecta en la confianza que tiene la población sobre las instituciones públicas y de los funcionarios públicos, sino también

debilita las políticas públicas donde se desvían los fondos públicos a favor de terceros.

En relación a la responsabilidad de los funcionarios públicos, esta se configura como un sistema de protección del interés general, basado en una trama de responsabilidades disciplinarias, administrativas, penales y civiles. Este sistema se sustenta en las características de probidad, imparcialidad y servicio al interés público que dirigen la función administrativa, diferenciándose del sector privado. El deber de cuidado impone como indispensable la selección de funcionarios públicos con criterios de igualdad, mérito y capacidad.

En relación a los delitos contra la administración pública, la teoría de la imputación objetiva resulta imprescindible para delimitar con detenimiento la responsabilidad penal del imputado. Según la teoría de la imputación objetiva, resultan imputables aquellos que crean riesgos no permitidos o que ponen en peligro bienes jurídicos de relevancia penal. Dentro de este marco doctrinario, el principio de confianza surge como un límite en la imputación, asegurando que no atribuyen penalmente a una persona por conductas ilícitas de terceros, siempre y cuando se acredite que dicho funcionario haya actuado de manera diligente dentro de sus competencias y funciones determinados por ley.

En relación al principio de confianza, este principio es considerado como un pilar que aporta en el funcionamiento eficiente de las organizaciones complejas, como las entidades encargadas de la administración pública, al presumir que cada agente cumple adecuadamente con su rol de manera diligente. No obstante, la Corte Suprema de Justicia de la República del Perú ha fijado una serie de limitaciones en su aplicación. Este principio queda excluido en los siguientes casos: 1) cuando el funcionario actúa como garante de caudales públicos o bienes públicos; 2) cuando la irregularidad resulta evidente; 3) cuando la función del cargo conlleva la obligación de compensar fallas ajenas. En delitos como el peculado predomina

el principio de desconfianza, el cual obliga a los funcionarios públicos estar en permanente supervisión y control.

Los pronunciamientos de la Corte Suprema reflejan un esfuerzo por delimitar con mayor rigor los criterios de imputación de responsabilidad en delitos como colusión, peculado y apropiación indebida. Esta línea de precedentes consolida una línea jurisprudencial que enfatiza los deberes de control y la responsabilidad penal ante vulneraciones de los bienes jurídicos protegidos de relevancia, incluso en aquellos casos donde los operadores jurídicos sostienen la aplicación del principio de confianza o en supuestos de caso fortuito.

La aplicación del principio de confianza en el campo de la gestión pública y la administración pública requiere un equilibrio entre eficiencia institucional y los deberes de control y vigilancia de los funcionarios públicos. Si bien la confianza recíproca garantiza el dinamismo en la administración pública, el control garantiza transparencia y protege el interés general evitando casos de corrupción o el abuso de poder como se ha presenciado en la sociedad peruana, donde existen exmandatarios investigados o, en casos extremos, encarcelados por delitos contra la administración públicas.

Los nuevos retos para la gestión pública radican en la transformación estructural. La respuesta se articula en tres ámbitos: 1) la modernización de mecanismos de control de la gestión; 2) la profesionalización integral de los funcionarios y servidores públicos; 3) la institucionalización de una cultura de transparencia y de rendición de cuentas. Estos elementos resultan indispensables para erradicar el problema de la corrupción, optimizar la eficiencia administrativa y construir una legitimidad del Estado.

Referencias

- Aguilar, L. (s.f.). *Responsabilidad en la Administración Pública y Gestión Antisoborno*. Instituto Académico de Gestión Pública & Desarrollo Integral de Capacidades. <https://n9.cl/mhmtb>
- Bermúdez, J. (2005). El principio de confianza legítima en la actuación de la administración como límite a la potestad invalidatoria. *Revista de Derecho*, 18(2), 83-105.
- Chacha, J., Sánchez, J., Quimiz, J., & Llamuca, A. (2023). La gestión pública y su influencia en la calidad de atención ciudadana en Milagro. *Universidad y Sociedad*, 15(6), 204-213.
- Cruz, B., & Díaz, J. (2020). La gestión pública como clave en el fortalecimiento de las empresas del Estado. ¿Utopía o realidad?. *Polo del Conocimiento*, 5(10), 334-347.
- Didier, N., & Araya, J. (2024). Modernización y profesionalización del Estado. Una aproximación desde la administración pública. *Revista de Gestión Pública*, 13(2), 111-141.
- Dill'erva, I. (2021). Nuevos desafíos de la administración pública hacia 200 años de independencia. *Lumen*, 17(1), 173–186. <https://doi.org/10.33539/lumen.2021.v17n1.2396>
- Escalante, P. (2015). *Introducción a la Administración y Gestión pública*. Fondo Editorial de la Universidad Continental.
- Gómez, H. (2025, 13 de febrero). El principio de confianza en la administración pública: el personal de la alta dirección puede confiar en los informes técnicos y legales de sus subordinados. *Pólemos*. <https://n9.cl/n9wiu>
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Huber, L. (2005). *Una interpretación antropológica de la corrupción*. Consorcio de Investigación Económica y Social. <https://n9.cl/gzv5d>
- López Martínez, G. (2023). La corrupción como fenómeno cultural: Un análisis desde la Antropología Social y Cultural. *Revista Española de la Transparencia*, (16), 173–190. <https://doi.org/10.51915/ret.244>

- Mallqui, S. (2023). *¿Confiar o desconfiar?: La responsabilidad penal de los superiores jerárquicos en los delitos contra la Administración Pública* [Trabajo de investigación de Segunda Especialidad, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Molina, W. (2018). *La responsabilidad penal de los funcionarios y/o servidores públicos que por razón de su cargo cometan el delito de peculado de uso* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal].
- Pezo, O. (2020). La prohibición del principio de oportunidad en los delitos contra la administración pública cometidos por funcionarios. *Lumen*, 16(2), 364-379. <https://doi.org/10.33539/lumen.2020.v16n2.2315>
- Polaino, M. (2012). Introducción al Derecho penal de la Administración pública. *Derecho & Sociedad*, (39), 77–87.
- Ramos, R. (2023). Principio de confianza en el Perú como garantía de arraigo constitucional en la actuación de los altos funcionarios públicos. *Revista Revoluciones*, 5(12), 112-133. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2023.012.006>
- Rincón, D. (2019). Corrupción y captura del Estado: la responsabilidad penal de los servidores públicos que toman parte en el crimen organizado. *Prolegómenos*, 21(42), 57–71. <https://doi.org/10.18359/prole.2984>
- Ruiz, J. (2012). Calidad en la gestión pública: del azar a la necesidad. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (54), 63-94.
- Sala Penal Permanente de la Corte Suprema de Justicia de la República. (2022a). *Recurso Casación 952-2021/Puno*.
- Sala Penal Permanente de la Corte Suprema de Justicia de la República. (2022b). *Recurso Casación 694-2020/Huancavelica*.
- Sala Penal Permanente de la Corte Suprema de Justicia de la República. (2023). *Recurso Casación 258-2022/La Libertad*.
- Santiago, J. (2023). La gestión pública en el desarrollo del modelo de administración pública. *Gestión y Desarrollo Libre*, 8(16).
- Sosa, J., & Rey, N. (2019). Principios y valores en la Gestión y en la Administración Pública. *Administración & Desarrollo*, 49(1), 85-99. <https://doi.org/10.22431/25005227.vol49n1.4>
- Tayro, E. (2022). Imputación objetiva: el principio de desconfianza en aparatos estatales jerarquizados. *Revista de investigación de la Academia de la Magistratura*, 4(6), 47-60. <https://doi.org/10.58581/rev.amag.2022.v4n6.03>

- Toledo, N., Rosado, A., Alvear, S., & Ros, D. (2024). Responsabilidad penal de los funcionarios públicos en delitos a la administración del GAD. *Verdad y Derecho. Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 3(2), 266-274. <https://doi.org/10.62574/x56enn39>
- Trayter, J. (2020). La responsabilidad administrativa y penal de los empleados públicos: una visión actual. *Revista de Administración Pública*, (213), 345–372. <https://doi.org/10.18042/cepc/rap.213.15>
- Tribunal Constitucional del Perú. (2024, 3 de diciembre). Pleno. Sentencia 329/2024. Expediente 01553-2023-PA/TC. <https://n9.cl/05c2y5>

Public Management and Corruption: Approaches from Social and Legal Sciences Gestão Pública e Corrupção: Abordagens das Ciências Sociais e Jurídicas

Jose Luis Santivañez Sanchez

Universidad Autónoma del Perú | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5041-0751>

jsantivanpz@autonoma.edu.pe

Licenciado en Antropología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Licenciado en Derecho de la Universidad Autónoma del Perú y Maestro en Derecho Penal y Procesal Penal en la Universidad Autónoma del Perú.

Jose Carlos Santivañez Sanchez

Universidad Autónoma del Perú | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9499-2391>

jsantivanpz@autonoma.edu.pe

Licenciado en Derecho de la Universidad Autónoma del Perú, Licenciado en Geografía de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Egresado de la Maestría en Derecho Constitucional y Derecho Humanos de la UNMSM.

Josue Renato Montoya Sanchez

Universidad San Martín de Porres | Lima | Perú

<https://orcid.org/0009-0005-8778-3005>

josue_montoya@usmp.pe

Estudiante de Economía en la Universidad San Martín de Porres (Perú). Entre sus líneas de investigación se encuentra el análisis de los impactos económicos, las dinámicas sociales y las políticas públicas aplicando un enfoque inclusivo y sostenible.

Piero Alexander Santivañez Sanchez

Universidad César Vallejo | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1022-0547>

pierosan2607@gmail.com

Maestro en Gestión Pública en la Universidad César Vallejo.

Abstract

This study aims to describe how corruption among public officials influences the implementation of public administration. Methodologically, the study employed a qualitative approach, at a descriptive level, using a document analysis technique. Three case files from the Supreme Court of Justice of Peru were selected, focusing on public administration, corruption, accountability, and the principle of legitimate expectation. The study concluded that the accountability of public officials is structured as a system for protecting the public interest, based on a framework of disciplinary, administrative, criminal, and civil liabilities. This system is underpinned by the principles of probity, impartiality, and service to the public interest, which guide administrative functions, distinguishing them from the private sector. The duty of care mandates that public officials be selected based on criteria of equality, merit, and competence. In this context, the principle of legitimate expectation is considered a cornerstone that contributes to the efficient functioning of complex organizations, such as public administration entities, by presuming that each agent will fulfill their role diligently and appropriately. The rulings of the Supreme Court reflect an effort to more rigorously define the criteria for assigning liability in crimes such as collusion, embezzlement, and misappropriation. This line of precedent emphasizes the duties of oversight and criminal liability for violations of significant legally protected interests, even in cases where legal practitioners argue for the application of the principle of legitimate expectation or in situations involving unforeseen circumstances.

Keywords: public administration; management; public official; corruption; responsibility.

Resumo

O estudo tem como objetivo descrever como a corrupção entre funcionários públicos influencia a implementação da gestão pública. A metodologia utilizada foi qualitativa, descritiva e documental. Foram selecionados três arquivos da Suprema Corte de Justiça da República do Peru, com foco em administração pública, corrupção, accountability e princípio de confiança. Concluiu-se que a accountability dos funcionários públicos se configura como um sistema de proteção do interesse geral, baseado em uma rede de responsabilidades disciplinares, administrativas, criminais e civis. Esse sistema é sustentado pelas características de probidade, imparcialidade e serviço ao interesse público que norteiam a função administrativa, distinguindo-a do setor privado. O dever de cuidado impõe a seleção essencial de funcionários públicos com base em critérios de igualdade, mérito e capacidade. Nesse contexto, o princípio de confiança é considerado um pilar que contribui para o funcionamento eficiente de organizações complexas, como as responsáveis pela administração pública, ao presumir que cada agente cumpra adequadamente seu papel e seja diligente. As decisões do Supremo Tribunal Federal refletem um esforço para definir com mais rigor os critérios de atribuição de responsabilidade em crimes como conluio, peculato e apropriação indébita. Essa linha de precedentes enfatiza os deveres de fiscalização e a responsabilidade penal por violações de direitos fundamentais protegidos, mesmo em casos em que os profissionais do direito mantenham a aplicação do princípio da confiança ou em casos de circunstâncias imprevistas.

Palavras-chave: administração pública; gestão; servidor público; corrupção; responsabilidade.

Capítulo 4

Género, interseccionalidad y triple colonialidad: Desafíos para la enseñanza de la historia

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Resumen

En este capítulo se examinan los beneficios y desafíos de incorporar las perspectivas de género, interseccionalidad y triple colonialidad en la enseñanza de la historia, subrayando cómo estas categorías permiten cuestionar los relatos hegemónicos que invisibilizan a sujetos subalternos y reproducen estructuras patriarcales y coloniales. Metodológicamente, se sustenta en una revisión de alcance de bibliografía especializada, bajo un enfoque cualitativo, humanista, de carácter interpretativo y con diseño narrativo de tópico. Los hallazgos muestran que la integración de estos enfoques contribuye a democratizar la memoria, visibilizar voces históricamente silenciadas y formar conciencia histórica crítica. Se concluye que una didáctica de la historia interseccional y decolonial tiene el potencial de construir ciudadanías inclusivas y transformadoras, capaces de enfrentar las desigualdades estructurales que persisten en la sociedad actual.

Palabras clave:
Género;
Interseccionalidad;
Colonialidad;
Enseñanza de la
historia;
Decolonialidad.

Álvarez Sepúlveda, H. A., & Benoit Ríos, C. G. (2025). Género, interseccionalidad y triple colonialidad: Desafíos para la enseñanza de la historia. En A. Belén Benalcázar (Coord.). *Humanidades y Ciencias Sociales frente a los Retos de Latinoamérica (Volumen I)*. (pp. 93-110). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.359.c640>



Introducción

La enseñanza de la historia ha estado históricamente marcada por la reproducción de relatos hegemónicos que privilegian experiencias masculinas, eurocéntricas y elitistas, lo que ha derivado en la construcción de una memoria oficial que invisibiliza a los sujetos subalternos y reduce la complejidad de la experiencia humana a un relato lineal y monocultural (Scott, 1986; Burke, 2000; Álvarez, 2022). En este sentido, los currículos escolares han reforzado visiones heroicas, androcéntricas y nacionalistas que, más que problematizar el pasado, lo presentan como un legado cerrado y consensuado, sin dar espacio a la pluralidad de memorias e interpretaciones.

La narrativa histórica escolar, al centrarse en élites políticas, batallas y grandes acontecimientos, ha tendido a reforzar un canon patriarcal y colonial que no solo silencia las voces de mujeres, pueblos indígenas y sectores populares, sino que además legitima estructuras de poder profundamente arraigadas en la modernidad occidental. Este sesgo no es fortuito, sino que responde a la persistencia de lo que Quijano (2000), denominó colonialidad del poder: una matriz de dominación que articula la explotación económica, la clasificación racial y la subordinación cultural, extendiéndose más allá de la experiencia colonial formal. En este marco, la escuela y la enseñanza de la historia funcionan como dispositivos que reproducen simbólicamente la colonialidad del saber y la colonialidad del ser (Lugones, 2008; Walsh, 2009; Mignolo, 2011).

En este marco, los aportes de la teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989; Collins, 2000) y la teoría de la triple colonialidad (Quijano, 2000; Lugones, 2008; Walsh, 2009; Mignolo, 2011), resultan indispensables para repensar las prácticas pedagógicas. La interseccionalidad muestra cómo las categorías de género, clase, raza, etnicidad y sexualidad se entrecruzan en la configuración de opresiones múltiples y simultáneas, lo que exige una lectura histórica más compleja y situada (Hooks, 2000; Fraser, 2008). Por ejemplo,

la historia de las mujeres afrodescendientes en América Latina no puede entenderse únicamente desde la categoría “mujer”, sino en la intersección con raza, esclavitud y marginalización social, cuestiones que habitualmente quedan invisibilizadas en los manuales escolares.

Por su parte, la teoría de la triple colonialidad advierte que las estructuras de dominación modernas no solo se sostienen en la explotación económica y la imposición epistémica, sino también en la instauración de un orden de género heteronormativo que desarticuló formas previas de organización comunitaria (Lugones, 2008). Walsh (2009), subraya que este entramado colonial se mantiene vivo en los currículos y pedagogías, reproduciendo jerarquías que marginan saberes indígenas, afrodescendientes y populares, al tiempo que promueven un modelo homogéneo de ciudadanía y modernidad.

Si la historia escolar contribuye a la construcción de ciudadanía, resulta fundamental interrogar: ¿qué significa enseñar historia desde una mirada interseccional y decolonial?, ¿cómo superar los sesgos de género y colonialidad que configuran tanto los contenidos como las metodologías?, ¿qué papel tienen los futuros docentes en este proceso de transformación? Estas preguntas invitan a concebir la enseñanza de la historia como un ejercicio de crítica epistemológica y de justicia cognitiva, donde la recuperación de memorias silenciadas, la incorporación de saberes subalternos y la problematización de los relatos dominantes se conviertan en condiciones necesarias para la formación de ciudadanías democráticas, inclusivas y plurales. De este modo, la enseñanza de la historia deja de ser únicamente una transmisión de contenidos para transformarse en una práctica emancipadora orientada a cuestionar las bases coloniales y patriarcales del presente.

El presente ensayo tiene como objetivo examinar críticamente los aportes de la perspectiva de género, la interseccionalidad y la teoría de la triple colonialidad en la enseñanza de la historia, destacando su relevancia para desarticular los relatos hegemónicos que perpetúan exclusiones y desigualdades. La importancia de este

trabajo radica en que ofrece claves conceptuales y pedagógicas para repensar el currículo y las prácticas docentes desde un horizonte de justicia cognitiva y social.

Metodología

Se llevó a cabo una revisión de alcance de la literatura especializada con el objetivo de obtener una visión integral y crítica sobre la relevancia de incorporar las perspectivas de género, interseccionalidad y triple colonialidad en la enseñanza de la historia. Se adoptó un enfoque cualitativo enmarcado en un paradigma humanista, empleando un método inductivo, un diseño narrativo de tópico y un enfoque interpretativo.

La revisión contempló la búsqueda, selección y análisis de publicaciones en bases de datos académicas como Wos, Scopus, Scielo, Dialnet y ProQuest, incluyendo artículos de investigación, libros de autores clásicos y estudios de caso vinculados a la didáctica de la historia, las pedagogías críticas y los enfoques decoloniales. El procedimiento se inspiró en el marco metodológico de Arksey y O’Malley (2005), que se estructura en cinco etapas: 1) formulación de la pregunta de investigación; 2) identificación de estudios relevantes; 3) selección de documentos conforme a criterios de inclusión y exclusión; 4) extracción y categorización de información clave; y 5) síntesis y reporte de resultados.

En esta revisión se privilegiaron los estudios que exploran propuestas didácticas innovadoras, experiencias de incorporación de la perspectiva de género en el ámbito escolar y análisis críticos sobre la interseccionalidad y la colonialidad en la enseñanza de la historia. La selección se sustentó en criterios de pertinencia temática, rigor metodológico y vigencia de los aportes, lo que permitió trazar un panorama de los avances teóricos y prácticos en el campo, identificar vacíos persistentes en la producción académica y delinear posibles líneas de investigación futura. Al mismo tiempo, este ejercicio ofreció

un andamiaje conceptual y pedagógico sólido para sustentar el diseño de estrategias didácticas orientadas a una enseñanza de la historia que se conciba como inclusiva, crítica y con vocación transformadora.

Género y enseñanza de la historia

El género, entendido como categoría de análisis histórico y social, ha permitido desestabilizar la aparente neutralidad de los relatos tradicionales y visibilizar cómo las relaciones de poder configuran no solo la experiencia histórica, sino también la producción misma del conocimiento (Scott, 1986; Álvarez y Ríos, 2025). Desde esta perspectiva, se reconoce que la historia no es un campo neutro ni objetivo, sino un espacio atravesado por disputas epistemológicas y políticas donde los sujetos masculinos y hegemónicos han sido privilegiados en detrimento de otros actores sociales (Burke, 2000; Álvarez, 2022; Rocha, 2023).

En el aula, esta desigualdad se traduce en la persistente ausencia de mujeres y disidencias sexuales en los relatos oficiales, lo que perpetúa un currículo oculto que transmite desigualdad simbólica. Cuando las mujeres aparecen, suelen ser presentadas como figuras excepcionales, desligadas de los procesos colectivos, lo que refuerza la idea de que su participación en la historia ha sido marginal o secundaria (Offen, 2000; Parada y Beroíza, 2023; Álvarez y Ríos, 2025). Esta invisibilización reproduce un canon histórico que legitima el orden patriarcal y deja sin problematizar cómo las relaciones de género han sido constitutivas de la organización social a lo largo del tiempo (Pateman, 1988; Ortega, 2022).

Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la historia, entonces, no puede reducirse a la simple “inclusión” de mujeres en los contenidos curriculares, como si se tratara de un gesto compensatorio o anecdótico. Implica, más bien, cuestionar las lógicas patriarcales y androcéntricas que estructuran la narrativa histórica, interpelando los marcos conceptuales desde los cuales se seleccionan, interpretan

y transmiten los acontecimientos. Esta premisa supone, como plantea Hooks (2000), desarrollar una pedagogía crítica feminista que confronte las estructuras de dominación y ofrezca herramientas para pensar la historia desde la pluralidad de experiencias humanas.

Además, el análisis de género abre la posibilidad de integrar perspectivas interseccionales en el currículo. Como advierten Crenshaw (1989) y Collins (2000), no es posible comprender la experiencia de las mujeres sin considerar cómo clase, etnia, raza o sexualidad se entrelazan en la producción de desigualdades. De este modo, enseñar historia con perspectiva de género implica plantear preguntas clave: ¿qué procesos se transforman si analizamos el papel de las mujeres y las disidencias en ellos?, ¿qué estructuras de poder se vuelven visibles cuando se examinan las relaciones de género?, ¿cómo cambia nuestra interpretación del pasado cuando incorporamos las voces que han sido silenciadas por la narrativa hegemónica?

Finalmente, en el plano pedagógico, incorporar la categoría de género implica repensar las metodologías de enseñanza (Bedmar, 2022; Álvarez, 2023; Álvarez y Benoit, 2025). Las prácticas basadas en la narrativa histórica, el análisis crítico de fuentes primarias y la revisión de manuales escolares permiten cuestionar la ausencia y la representación estereotipada de las mujeres. Así, la enseñanza de la historia puede convertirse en un espacio de transformación, donde el alumnado aprenda no solo a reconocer las desigualdades pasadas y presentes, sino también a imaginar futuros más justos e inclusivos.

Interseccionalidad como clave interpretativa

La propuesta de Crenshaw (1989), sobre la interseccionalidad surge como una crítica al reduccionismo presente en los discursos jurídicos y feministas de los años ochenta, que tendían a analizar la discriminación de forma unidimensional. Su planteamiento evidenció que las opresiones no actúan de manera aislada, sino entrelazadas, configurando experiencias específicas de desigualdad que no pueden

ser comprendidas si se analizan las categorías de forma separada. En este sentido, la interseccionalidad constituye una herramienta analítica que permite visibilizar cómo los sistemas de poder —racismo, sexismo, clasismo, heteronormatividad y colonialismo— se entrecruzan en la vida de los sujetos (Collins, 2000; Jiménez, 2022).

La experiencia de una mujer indígena en contextos coloniales o republicanos, por ejemplo, no puede entenderse únicamente desde la categoría de género, sino en la articulación con raza, clase y territorialidad. Lugones (2008), ha mostrado cómo la dominación colonial impuso un régimen de género patriarcal y binario que se entrelazó con la explotación económica y el racismo, generando formas particulares de subordinación que persisten en la actualidad. Así, las mujeres afrodescendientes, indígenas y campesinas no solo enfrentaron opresión por ser mujeres, sino también por pertenecer a comunidades racializadas y despojadas de sus territorios.

En la enseñanza de la historia, esta perspectiva implica un desafío pedagógico profundo: ¿cómo transmitir que la desigualdad se produce en la interacción de múltiples ejes de poder?, ¿qué estrategias didácticas permiten mostrar que los procesos históricos han sido vividos de manera diferenciada según el cruce de género, raza, clase o sexualidad? Este reto supone superar los relatos monocausales y lineales que caracterizan gran parte de la narrativa escolar, apostando por una enseñanza que promueva el análisis de la complejidad social y el reconocimiento de identidades históricamente marginadas.

La interseccionalidad, además, no debe entenderse únicamente como un marco teórico, sino como un enfoque pedagógico que interpela las prácticas en el aula. Hooks (1994), sostiene que una pedagogía crítica y feminista debe considerar cómo las múltiples formas de opresión atraviesan tanto a los sujetos que se estudian como al propio estudiantado, generando oportunidades para la autorreflexión y la conciencia histórica. En este sentido, trabajar con fuentes históricas diversas —testimonios de mujeres, documentos comunitarios y producciones culturales de pueblos originarios— no

solo enriquece la comprensión del pasado, sino que también permite cuestionar qué memorias han sido silenciadas y cuáles se legitiman en el presente (Fraser, 2008; Álvarez y Benoit, 2025).

De este modo, incorporar la interseccionalidad en la enseñanza de la historia no significa añadir “capas de discriminación” a los contenidos, sino problematizar cómo las estructuras sociales se configuran en la interdependencia de múltiples sistemas de dominación. Este principio abre la posibilidad de formar una conciencia histórica más crítica y compleja, capaz de identificar cómo los procesos de exclusión del pasado siguen teniendo repercusiones en la construcción de ciudadanía en la actualidad (Walsh, 2009; Jiménez, 2022; Chamorro y Rifà, 2023).

Teoría de la triple colonialidad

La teoría de la colonialidad propuesta por Quijano (2000), constituye uno de los pilares del pensamiento decolonial latinoamericano. Su aporte principal radica en mostrar que la modernidad no puede comprenderse sin la colonialidad, es decir, sin una matriz de poder que articula la explotación económica, la dominación política y la imposición epistémica. Esta “colonialidad del poder” se estructura a partir de la clasificación social de la población en términos raciales, imponiendo jerarquías que aún persisten en las sociedades contemporáneas (Mignolo, 2011).

Quijano (2000), distingue al menos tres dimensiones de esta matriz: la colonialidad del poder, vinculada a la economía y la política; la colonialidad del saber, asociada a la imposición de epistemologías eurocéntricas como únicas formas legítimas de conocimiento; y la colonialidad del ser, que afecta la subjetividad, la identidad y la humanidad misma de los sujetos colonizados. En este marco, el proyecto moderno occidental no solo organizó el mundo desde una perspectiva eurocéntrica, sino que además configuró formas de subjetividad y conocimiento que han sido universalizadas como norma.

Lugones (2008), amplía este marco al introducir la noción de colonialidad de género, señalando cómo la dominación moderna impuso un sistema patriarcal heteronormativo que desestructuró las formas comunitarias y diversas de organización de los pueblos originarios. Por tanto, bajo esta mirada, el régimen moderno/colonial de género instauró una visión binaria y jerárquica (hombre/mujer) que subordinó las experiencias femeninas, al tiempo que racializó los cuerpos, situando a las mujeres indígenas y afrodescendientes en un lugar de doble subalternidad. Este planteamiento estipula que las categorías de opresión en el marco colonial no pueden analizarse separadamente, sino en su entrecruzamiento.

En el campo educativo, Walsh (2009), advierte que estas formas de colonialidad se reproducen en los currículos, en la selección de contenidos y en las epistemologías legitimadas. Los manuales de historia, por ejemplo, privilegian narrativas nacionales basadas en “héroes fundacionales” varones, mestizos y criollos, mientras excluyen memorias indígenas, afrodescendientes, campesinas y femeninas (Álvarez, 2022; Álvarez y Benoit, 2025). De este modo, la escuela contribuye a naturalizar la modernidad/colonialidad como marco único de interpretación histórica, invisibilizando saberes y experiencias alternativas.

Frente a esta realidad, emerge una pregunta central: ¿puede la enseñanza de la historia contribuir a desarticular estas formas de colonialidad? Y, en consecuencia, ¿qué estrategias didácticas permiten democratizar la memoria y abrir paso a voces históricamente silenciadas? La respuesta apunta hacia la construcción de una pedagogía decolonial que, en lugar de reproducir jerarquías epistémicas, promueva el diálogo de saberes, la problematización del canon y la incorporación de memorias colectivas excluidas.

Por ejemplo, el análisis de procesos históricos como la independencia latinoamericana podría realizarse no solo desde la mirada de élites criollas, sino también incorporando la participación de mujeres, comunidades indígenas y esclavos que lucharon por su

libertad. De igual modo, enseñar la historia reciente de América Latina a través de fuentes orales, testimonios de movimientos sociales y producciones culturales subalternas puede abrir caminos hacia una didáctica más inclusiva, crítica y transformadora.

Así, la teoría de la triple colonialidad invita a repensar la enseñanza de la historia como un campo de disputa y resistencia, en el que no basta con transmitir conocimientos, sino que es necesario cuestionar las lógicas coloniales que estructuran los relatos escolares y habilitar horizontes de justicia cognitiva y social.

Implicaciones didácticas

Una didáctica de la historia con perspectiva interseccional y decolonial no se limita a añadir nuevos contenidos al currículo, sino que propone una transformación radical en las formas de enseñar, interpretar y valorar el conocimiento histórico (Cabrera y Corbera, 2021; Álvarez y Benoit, 2025). Este enfoque parte de la premisa de que la historia no es un relato neutral, sino una construcción cultural que refleja disputas de poder, silencios, exclusiones y legitimaciones. Por ello, el profesorado debe asumir un rol activo como mediador crítico y capaz de problematizar las narrativas dominantes y abrir espacio a la pluralidad de voces, memorias y experiencias (Seixas & Morton, 2013; Álvarez, 2023). En este marco, enseñar historia deja de ser una práctica de transmisión de hechos cerrados y se convierte en un ejercicio reflexivo orientado a la construcción de conciencia histórica, entendida como la capacidad de articular pasado, presente y futuro en clave crítica y democrática (Rüsen, 2005; 2010).

Uno de los primeros pasos en esta dirección es revisar de manera crítica las fuentes históricas que se emplean en el aula. Trabajar con testimonios orales, archivos comunitarios, producciones culturales, memorias locales y narrativas alternativas permite visibilizar a actores históricamente marginados —mujeres, pueblos originarios, afrodescendientes, sujetos populares o disidencias sexuales— y

desestabilizar el monopolio del conocimiento académico y oficial (Portelli, 1991; Barton & Levstik, 2004; Ortega, 2022). De este modo, el aula se transforma en un espacio de diálogo entre diversas formas de conocimiento, donde los ámbitos local y comunitario adquieren el mismo valor que las fuentes tradicionales. Esta apertura tiene un doble efecto: enriquece la comprensión de los procesos históricos y, al mismo tiempo, fortalece el vínculo del estudiantado con su entorno social y cultural.

En segundo lugar, es necesario problematizar el canon histórico. Los manuales escolares suelen reproducir relatos eurocéntricos, patriarcales y nacionalistas, centrados en héroes masculinos, blancos o mestizos, y en grandes acontecimientos militares o políticos. Frente a ello, una didáctica interseccional y decolonial debe cuestionar estas selecciones y proponer una lectura plural que visibilice conflictos de interpretación, memorias disonantes y procesos colectivos. Esta problematización revela que la historia no es un bloque uniforme, sino una construcción social e interpretativa que responde a intereses ideológicos y políticos. En esta línea, el alumnado, al interrogar qué voces se legitiman y cuáles se silencian en los relatos escolares, aprende a comprender la historia como un campo de disputa y no como un conjunto de verdades inmutables (Apple, 2008; Álvarez, 2023).

La formación de ciudadanía crítica constituye otro eje fundamental. La enseñanza de la historia debe dotar al estudiantado de herramientas para reconocer cómo las desigualdades actuales hunden sus raíces en estructuras coloniales y de género, y cómo esas estructuras siguen operando en las sociedades vigentes (Walsh, 2009; Ortega, 2022; Palacios et al., 2024). Ello implica cultivar la capacidad de establecer conexiones entre los procesos del pasado y los desafíos del presente, tales como la discriminación racial, la violencia de género o el extractivismo en territorios indígenas. La interseccionalidad, en este sentido, ofrece un marco potente para mostrar cómo múltiples sistemas de opresión se entrecruzan,

permitiendo al estudiantado comprender que las desigualdades no son naturales ni inevitables, sino construcciones históricas que pueden ser transformadas (Crenshaw, 1989; Collins, 2000).

En el plano metodológico, esta orientación exige el uso de estrategias coherentes con un enfoque crítico y decolonial. La narrativa histórica favorece la construcción de relatos propios por parte de los estudiantes a partir de fuentes diversas, lo que fomenta la empatía histórica y el pensamiento crítico. El análisis crítico del discurso (Fairclough, 1992; Van Leeuwen, 2013; Van Dijk, 2019), permite identificar ideologías, silencios y representaciones de poder presentes en textos, imágenes y materiales didácticos, mostrando que el lenguaje es un campo de disputa cultural. Las pedagogías decoloniales (Lugones, 2008; Walsh, 2009; Mignolo, 2011) apuestan por el diálogo de saberes y la problematización de la hegemonía epistémica, situando en el centro del proceso educativo las experiencias y memorias marginadas. Asimismo, metodologías activas como el role-playing, la simulación histórica o el aprendizaje basado en proyectos ofrecen experiencias inmersivas que permiten al alumnado ponerse en el lugar de sujetos del pasado y comprender la complejidad de los procesos históricos desde múltiples perspectivas.

En definitiva, una didáctica de la historia que incorpore género, interseccionalidad y crítica a la colonialidad busca que el estudiantado no solo conozca el pasado, sino que también se reconozca como sujeto activo en la construcción de memorias y futuros más justos. Se trata de un proyecto educativo emancipador, que entiende la enseñanza de la historia como práctica política y ética orientada a desestabilizar jerarquías coloniales y patriarcales, democratizar la memoria y promover ciudadanías críticas, inclusivas y comprometidas con la justicia social.

Conclusión

Repensar la enseñanza de la historia desde la perspectiva de género, la interseccionalidad y la teoría de la triple colonialidad supone un desafío epistemológico, pedagógico y político. No se trata únicamente de incluir nuevos contenidos en el currículo, sino de transformar las formas de interpretar y transmitir el pasado, cuestionando los marcos patriarcales, eurocéntricos y coloniales que han configurado la narrativa histórica escolar. El género, entendido como categoría de análisis, permite visibilizar las relaciones de poder que han estructurado tanto las experiencias históricas como la producción del conocimiento; la interseccionalidad revela que dichas relaciones no se dan de manera aislada, sino en la interdependencia de múltiples sistemas de opresión; y la teoría de la triple colonialidad muestra que estas dinámicas se inscriben en una matriz histórica que articula poder, saber, ser y género.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia debe orientarse hacia la construcción de una conciencia histórica crítica y situada, que permita al estudiantado comprender cómo las desigualdades actuales hunden sus raíces en procesos históricos de larga duración. Ello implica democratizar la memoria, abrir espacio a voces históricamente silenciadas y formar sujetos capaces de analizar, cuestionar y transformar la realidad. En este sentido, el aula se convierte en un espacio privilegiado para disputar las hegemones del relato histórico y habilitar la emergencia de otras narrativas que expresen la diversidad de experiencias humanas.

Las implicancias didácticas de este enfoque apuntan a revisar críticamente las fuentes, problematizar el canon, integrar metodologías activas y decoloniales, y promover el diálogo de saberes como estrategia pedagógica. De esta manera, la enseñanza de la historia en la escuela deja de concebirse como una cronología de datos inmóviles y se transforma en un ejercicio crítico y liberador,

capaz de articular las memorias del pasado con las demandas del presente y las proyecciones hacia el futuro.

El desafío para los y las docentes es enorme: se requiere una formación sólida en teoría crítica, sensibilidad para abordar memorias complejas y creatividad para diseñar estrategias de enseñanza que movilicen al alumnado. Sin embargo, este esfuerzo abre posibilidades de transformación. Al preguntarnos qué memorias se transmiten, cuáles se silencian y de qué manera esas selecciones inciden en la construcción de ciudadanía, la enseñanza de la historia se proyecta como una herramienta central para imaginar futuros más democráticos, inclusivos y equitativos.

En consecuencia, futuras líneas de investigación y práctica pedagógica podrían explorar cómo se articulan las perspectivas interseccionales y decoloniales en el aula, de qué modo influyen en el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado y qué estrategias metodológicas permiten avanzar hacia una didáctica verdaderamente transformadora. La tarea no es menor, pues implica disputar no solo el sentido del pasado, sino también el derecho a construir memorias que nos orienten hacia un futuro compartido, plural y justo.

Agradecimientos

Los autores agradecen a «ANID InES Género INGE220011», a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), por el financiamiento otorgado para la realización de esta investigación. Este trabajo se enmarca en el proyecto «Voces silenciadas: Redescubriendo la participación femenina en la Historia Republicana de Chile».

Referencias

- Álvarez, H. (2022). Los libros de texto y sus discursos: Representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C.-1810). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 97-136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia*, 48(5), 245-251.
- Álvarez, H., y Ríos, C. (2025). Voces silenciadas: La incorporación de la perspectiva de género en los textos escolares de Historia en Chile. *Desde el Sur*, 17(3). <https://doi.org/10.21142/DES-1703-2025-0068>
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Bedmar, M. (2022). Género: Una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 6-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>
- Burke, P. (2000). *Formas de hacer historia*. Alianza Editorial.
- Cabrera, L., y Corbera, M. (2021). Las otras historias del arte que el currículum no contempla: Enseñar desde una perspectiva de género. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (104), 21-27.
- Chamorro, C., y Rifà, M. (2023). Las múltiples grafías de la investigación feminista en educación: Hacia metodologías reflexivas, interseccionales y situadas. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(26). <https://doi.org/10.32870/dse.voi26.1217>
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2000). *Feminist theory: From margin to center*. Pluto Press.
- Jiménez, M. (2022). Políticas de igualdad de género e interseccionalidad: Estrategias y claves de articulación. *Convergencia*, (29). <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17792>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-102. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Offen, K. (2000). *European feminisms, 1700-1950: A political history*. Stanford University Press.
- Ortega, D. (2022). ¿Las mujeres fueron importantes en la historia? Roles y escenarios de acción social en las narrativas del alumnado de educación primaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 293-312. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.016>
- Palacios, N., Acuña, O., Díaz, J., y Martínez, S. (2024). El futuro de la enseñanza de la historia: Nuevas perspectivas para una nueva sociedad. *Educación y Humanismo*, 26(46), 248-254. <https://doi.org/10.17081/edu-hum.26.46.7196>
- Parada, A., y Beroíza, F. (2023). Educación chilena: La identidad de género en disputa. *Revista Enfoques Educacionales*, 20(2), 202-218. <http://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70604>
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Stanford University Press.
- Portelli, A. (1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories: Form and meaning in oral history*. State University of New York Press.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from the South*, 1(3), 533-580.
- Rocha, M. (2023). Género y currículum. Acerca de la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 187-206. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13127>
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Editora UFPR.

- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Van Dijk, T. (2019). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2013). The representation of social actors. En C. Caldas-Coulthard, & M. Coulthard, (eds.). *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 32-70). Routledge.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.

Gender, intersectionality and triple coloniality: Challenges for teaching history **Gênero, Interseccionalidade e Tripla Colonialidade: Desafios para o Ensino de História**

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Abstract

This chapter examines the benefits and challenges of incorporating gender, intersectionality, and triple coloniality perspectives into history teaching, highlighting how these categories allow us to challenge hegemonic narratives that render subaltern subjects invisible and reproduce patriarchal and colonial structures. Methodologically, the chapter is based on a scoping review of specialized literature, using a qualitative, humanistic, interpretive approach with a topical narrative design. The findings show that the integration of these approaches contributes to democratizing memory, making historically silenced voices visible, and forming critical historical consciousness. It concludes that intersectional and decolonial history teaching has the potential to build inclusive and transformative citizenships capable of addressing the structural inequalities that persist in today's society.

Keywords: Gender; Intersectionality; Coloniality; Teaching history; Decoloniality.

Resumo

Neste capítulo, examinam-se os benefícios e os desafios de incorporar as perspectivas de gênero, interseccionalidade e tripla colonialidade no ensino de história, salientando como essas categorias permitem questionar os relatos hegemônicos que invisibilizam sujeitos subalternos e reproduzem estruturas patriarcais e coloniais. Metodologicamente, sustenta-se em uma revisão de escopo de bibliografia especializada, sob uma abordagem qualitativa, humanista, de caráter interpretativo e com delineamento narrativo de tópico. Os achados mostram que a integração dessas abordagens contribui para democratizar a memória, visibilizar vozes historicamente silenciadas e formar consciência histórica crítica. Conclui-se que uma didática da história interseccional e decolonial tem o potencial de construir cidadanias inclusivas e transformadoras, capazes de enfrentar as desigualdades estruturais que persistem na sociedade atual.

Palavras-chave: Gênero; Interseccionalidade; Colonialidade; Ensino de História; Decolonialidade.

Capítulo 5

Aspectos éticos y legales federales de la prescripción inadecuada de medicamentos en atención primaria en México

Marco Antonio Zavala González

Resumen

Se presenta un ensayo con el objetivo de reflexionar sobre los aspectos éticos y legales federales de la prescripción inadecuada de medicamentos en atención primaria en México. Se exponen la definición del problema, su importancia médica, epidemiológica, económica y social, y algunas intervenciones realizadas para tratar de solucionarlo. Se cavila desde el principalismo sobre el dilema beneficencia contra no maleficencia en el quehacer de los prescriptores de medicamentos. Se enuncian las responsabilidades y sanciones legales federales para los prescriptores de medicamentos en México, que incurren en prescripciones inadecuadas. Se concluye que la prescripción inadecuada de medicamentos puede ocasionar daños a los pacientes por impericia profesional, lo que permite catalogar este acto como delito administrativo, civil y penal federal en México.

Palabras clave:
Atención primaria;
Mala praxis;
Ética médica;
Responsabilidad legal;
Derecho sanitario.

Zavala González, M. A. (2025). Aspectos éticos y legales federales de la prescripción inadecuada de medicamentos en atención primaria en México. En A. Belén Benalcázar (Coord). *Humanidades y Ciencias Sociales frente a los Retos de Latinoamérica (Volumen I)*. (pp. 112-126). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religionpress.359.c641>



Introducción

La prescripción de medicamentos es el acto médico más frecuente para preservar o restaurar la salud de los individuos (Pérez Peña, 2003). Tan es así, que la obtención de la receta de parte del médico y el surtimiento del medicamento de parte de las instituciones de salud, suelen ser importantes indicadores de calidad de la atención médica recibida por parte de los usuarios de servicios de salud, públicos y privados, especialmente en los primeros (Santos Padrón et al., 2005; Garrido Latorre et al., 2008). Sin embargo, en éste, como en otros actos médicos, es posible que se comentan errores que podrían acarrear consecuencias negativas para los pacientes, que derivarían ulteriormente en responsabilidad médica, entendida ésta como “La obligación que tienen los médicos de reparar y satisfacer las consecuencias de los actos, omisiones y errores voluntarios e involuntarios incluso, dentro de ciertos límites, cometidos en el ejercicio de su profesión” (Carrillo Fabela, 2009; Mariñelarena Mariñelarena, 2011).

En este tenor, el objetivo del presente ensayo es reflexionar sobre los aspectos éticos y legales federales de la prescripción inadecuada de medicamentos en atención primaria en México, en tanto que, en términos constitucionales, en México los jueces de cada entidad federativa se deben arraigar a las leyes federales pese a que puedan existir disposiciones contrarias en las leyes estatales (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2025). Esto, con las pretensiones de fomentar la reflexión entre los profesionales de la medicina de primer nivel sobre su práctica clínica cotidiana como prescriptores de medicamentos y, ofrecer a los usuarios de los servicios de salud “nortes” legales para actuar en su propia defensa, en caso de ser víctimas de este problema.

Para ello, se responden una serie de interrogantes, con la intención de obtener y exponer ante los lectores, una serie de premisas que finalmente se concatenarán en la conclusión respecto al tema.

Las preguntas a responder son: 1) ¿En qué consiste la prescripción inadecuada de medicamentos?, 2) ¿Por qué la prescripción inadecuada de medicamentos es un problema de interés especial en atención primaria?, 3) ¿Qué se ha hecho para resolver el problema de la prescripción inadecuada de medicamentos en atención primaria?, 4) ¿Cuáles son los dilemas éticos en torno a la prescripción inadecuada de medicamentos?, y 5) ¿Cuáles son las consecuencias legales federales de la prescripción inadecuada de medicamentos en México?

Desarrollo

¿En qué consiste la prescripción inadecuada de medicamentos?

La prescripción inadecuada de medicamentos es uno de varios problemas relacionados con los medicamentos, entre los que se enumeran, además de éste, la calidad de los fármacos, el abasto de los medicamentos, el surtimiento de recetas, la administración del medicamento, la adherencia al tratamiento farmacológico y los efectos adversos a los medicamentos, el cual consiste en la prescripción de un medicamento sin atender a las necesidades del paciente o sin apegarse a la posología de los fármacos o sustancias activas que lo componen (Grupo de Investigación en Atención Farmacéutica y Grupo de Investigación en Farmacología de la Universidad de Granada, Fundación Pharmaceutical Care España, y Sociedad Española de Farmacia Comunitaria, 2007).

En otras palabras y a modo de burdos ejemplos, consiste en prescribir un medicamento para la gripe a quien no tiene esta enfermedad, por vía intramuscular cuando el medicamento es subcutáneo, a una dosis de 500 mg o 1,500 mg a quien por su peso corporal le corresponden 1,000 mg, cada 12 horas cuando el medicamento actúa cada 6 horas, o durante 3 días cuando el tratamiento completo requiere de al menos 7 días, es decir, es un medicamento mal recetado. Así pues, es un problema que atañe

a todos los profesionales de la salud con capacidad legal para prescribir medicamentos de cualquier tipo: personal médico y estomatológico, así como de enfermería (en algunos países como México) (Mariñelarena Mariñelarena, 2011). Aunque, no obstante, tradicionalmente esta función es atribuida a los profesionales de la medicina o médicos cirujanos.

En este entendido, las consecuencias de la prescripción inadecuada de medicamentos son más o menos obvias, diversas y de gravedad variable. A nivel individual, un medicamento prescrito de forma innecesaria expone infundadamente al paciente a los posibles efectos adversos del fármaco, mientras que un medicamento prescrito por una vía inadecuada o a dosis, intervalo o duración inadecuada, puede tener efecto nulo sobre el curso del padecimiento o enfermedad, o, por el contrario, resultar en una sobredosificación y envenenamiento de la persona que lo consume o a quien se le administra (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2025). Mientras que, a nivel colectivo, esta conducta deriva en el aumento de la morbilidad aguda y crónica, a expensas de la aparición y severidad de las complicaciones de las enfermedades que inicialmente son leves, lo que eleva las tasas de discapacidad y mortalidad, lo que encarece la atención médica y los servicios de salud en general (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2025), afectando tanto a grupos vulnerables constituidos por población de escasos recursos, niños, mujeres embarazadas y adultos mayores, como a la población económicamente activa. Estas repercusiones, todas negativas, denotan la importancia clínica, epidemiológica, económica y social del problema.

¿Por qué la prescripción inadecuada de medicamentos es un problema de interés especial en atención primaria?

Teniendo en cuenta la multiplicidad de profesionales de la salud que pueden incurrir en la prescripción inadecuada de medicamentos, así como las consecuencias individuales y colectivas

de este acto, salta a la vista que el problema se puede presentar en cualquier nivel de atención a la salud, afectando la historia natural de cualquier enfermedad en cualquier etapa. Esto no es especulación, en tanto que múltiples investigadores han demostrado en diferentes contextos y latitudes, que hasta 96% de los medicamentos llegan a ser prescritos inadecuadamente (Grupo de Investigación en Atención Farmacéutica y Grupo de Investigación en Farmacología de la Universidad de Granada, Fundación Pharmaceutical Care España, y Sociedad Española de Farmacia Comunitaria, 2007; Ley General de Salud, 2025; Strom, 2013). En este tenor, el interés especial de este problema en atención primaria radica precisamente en su magnitud, puesto que es en el primer nivel en donde se atienden el 85% de los problemas de salud de la población, y en donde se debería lograr la remisión de las enfermedades agudas y detener la progresión de las crónicas (Zavala González y Sánchez Santana, 2014; Zavala González et al., 2011).

Para ilustrar este punto, imagine usted que tiene 30 años, tiene pocos meses en su nuevo empleo, el mejor remunerado y con mejores prestaciones hasta ahora, acaba de tener su primer hijo y le diagnosticaron diabetes. Sin tratamiento médico, aún con la dieta adecuada, la enfermedad seguirá su historia natural, y si todo “sale bien” y no tiene complicaciones agudas que lo dejen ciego, comatoso o muerto por excederse alguna vez con la comida en alguna fiesta, luego de aproximadamente 10 años, por lo menos, usted perderá la vista y la función de al menos uno de sus riñones, estará enfermo del corazón y probablemente se le gangrenará un pie o una pierna, para entonces, su hijo apenas tendrá 10 años de edad a quien probablemente ya no conocerá en edad adulta, y usted debería estar consolidando su posición laboral y económica, lo que no podrá hacer debido a su precario estado de salud. Este panorama, por demás álgidamente real y cotidiano, le es pintado cuando se le diagnostica la enfermedad, al mismo tiempo que se le ofrece tratamiento para retrasar la aparición de todas las complicaciones enunciadas, asegurándosele que, en lugar de 10 malos años, usted

vivirá unos 30 buenos años, libre de complicaciones, tiempo suficiente para ver crecer a su hijo y asegurarse un futuro económico estable. Desde luego, usted “compra” esta maravillosa idea y se apega religiosamente a su tratamiento higiénico, dietético y farmacológico, mismo que lleva al pie de la letra, pero resulta que el tratamiento le fue prescrito inadecuadamente y pese a su disciplina, tras apenas 10 años, usted inicia su peregrinar por la senda de espinas que forman las complicaciones crónicas de su enfermedad, y se pregunta, ¡¿por qué?!; ¡¿si yo obedecí al médico?!; ¡¿si yo me tomé mis medicamentos tal cual me los recetó “el doctor”?! En este momento, usted sabe ya la respuesta. Ahora imagine, este problema en diez, cien, mil, diez mil, cien mil, un millón de personas y más. He ahí, la importancia especial de que este problema se presente en atención primaria.

¿Qué se ha hecho para resolver el problema de la prescripción inadecuada de medicamentos en atención primaria?

En este punto, usted como el que suscribe y otras personas, seguramente está alarmado por el problema en cuestión y sus implicaciones, y se preguntará, ¡¿por qué no han hecho nada al respecto?!; a lo que le respondo que, se ha hecho mucho al respecto. Si usted realiza una búsqueda en PubMed® con las palabras “intervención” y “mejora de la prescripción de medicamentos”, aparecerán, por lo menos, 600 artículos que reportan los resultados de diversas intervenciones que han pretendido resolver este grave problema en los tres niveles de atención a la salud, entre las cuales, al menos 100 se han puesto en práctica en atención primaria. El problema, en este sentido, no es la falta de acción, sino la ineffectividad de todas y cada una de las acciones que se han propuesto. Capacitación, educación continua, supervisión discontinua, auditoría continua, restricciones de uso, incentivos y sanciones administrativas, y uso de programas informáticos son las intervenciones en las que se ha pensado y se han implementado hasta ahora (Provin et al., 2010; Julio et al., 2011), sin lograr erradicar por completo el problema, lo

que ha dejado más dudas que certezas en el camino hacia su solución. Al respecto, en Reino Unido se hizo un importante descubrimiento que, pese a su carácter cualitativo, posiblemente sea generalizable: los médicos hacen caso omiso de las directrices clínicas y normas de uso de los medicamentos porque le dan más valor a su experiencia personal que a las evidencias científicas (Slight et al., 2013). Es evidente, por la magnitud del problema, que no coinciden frecuentemente.

Ante esta situación, usted y el que suscribe, en efecto, estamos ineludiblemente expuestos a la prescripción inadecuada de medicamentos para el tratamiento de cualquier enfermedad, y a sus nefastas consecuencias individuales y colectivas. ¡¿Qué podemos hacer al respecto?! Mi propuesta, es actuar a la defensiva, a la defensa de nuestra propia integridad física y salud, la mía, la suya, la de su amada familia, la de la apreciada comunidad a la que usted pertenece.

¿Cuáles son los dilemas éticos en torno a la prescripción inadecuada de medicamentos?

Los médicos y el resto de los profesionales de la salud con capacidad legal para recetar medicamentos (Mariñelarena Mariñelarena, 2011), desde luego, no prescriben inadecuadamente de forma intencionada en nuestro perjuicio (Slight et al., 2013), pues su intención es, por autonomía, hacer el bien. Hacer el bien, desde la bioética, corresponde al principio de beneficencia (Organización Mundial de la Salud, 2008), que es, sin duda, el valor más elevado que poseen los profesionales de la salud, y que, probablemente, es el que los lleva a valorar más su experiencia personal que la evidencia proporcionada por una legión de científicos. En este sentido, existe un dilema ético en el quehacer médico cotidiano: beneficencia vs no maleficencia. Primero no hacer daño, es una máxima médica que data de tiempos de Hipócrates (Organización Mundial de la Salud, 2008), que debería ser el principio rector de los médicos en la actualidad. En este sentido, los profesionales de la salud con conocimiento de las evidencias científicas contemporáneas ponderan

a diario el posible perjuicio al paciente de sus prácticas cotidianas acostumbradas contra el posible beneficio a éste de las prácticas recomendadas con bases científicas. Sin embargo, a juzgar por las estadísticas comentadas anteriormente (Grupo de Investigación en Atención Farmacéutica y Grupo de Investigación en Farmacología de la Universidad de Granada, Fundación Pharmaceutical Care España, y Sociedad Española de Farmacia Comunitaria, 2007; Ley General de Salud, 2025; Strom, 2013), siempre resulta ganadora la primera opción, debido, posiblemente, a una mezcla de miedo a errar e ignorancia científica. Como reza el viejo adagio, “el camino al cielo está lleno de buenas intenciones”. Y es que, una verdad aparte, pero estrechamente relacionada a este grave problema, es que lejos de la creencia popular, la formación de los profesionales de la medicina tiene bases más artesanales que científicas, en tanto que, se aprende por repetición y la mayoría reconocen no tener la competencia necesaria para entender textos científicos (Cabrera Pivaral et al., 2015; Leyva et al., 2010; Ramos y Olivares, 2010; Slight, 2013). Así pues, como se señaló anteriormente, la pauta a seguir es actuar defensivamente.

¿Cuáles son las consecuencias legales de la prescripción inadecuada de medicamentos en México?

La prescripción inadecuada de medicamentos es un tipo de error médico denominado impericia, iatrogenia o yatrogenia, que consiste en una práctica clínica incorrecta derivada de falta de conocimientos técnicos que se deben tener obligatoriamente en una profesión, que puede derivar, por acción u omisión en daños a los pacientes (Santamaría Benhumea et al., 2014). En este sentido, en el contexto mexicano, esta mala práctica puede tener repercusiones legales a nivel federal, de tipo administrativas, civiles y penales, puesto que cada procedimiento jurídico es independiente, es decir, un profesional de la salud, y en particular un médico, que incurre en esta práctica y con ello daña a un paciente, puede ser juzgado y condenado a través de una y hasta tres vías (Santamaría Benhumea

et al., 2014). En este tenor, en la Tabla 1, expongo el marco legislativo que regula las responsabilidades y sanciones administrativas (Mariñelarena Mariñelarena, 2011; Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos, 2025), civiles (Código Civil Federal, 2025) y penales (Código Penal Federal, 2025), de los profesionales de la salud en México, sobre los errores o malas prácticas, que habrá de servir a éstos para conocer las posibles consecuencias de sus actos u omisiones a modo de incentivo para mejorar sus prácticas cotidianas, y a los lectores fuera del campo de la salud para hacerse de los recursos legales necesarios para actuar al saberse víctimas de una mala praxis.

Tabla 1. Marco legislativo mexicano de las responsabilidades y sanciones de los profesionales de la salud

Ley o código	Responsabilidades	Sanciones
<i>Ley general de salud (2025).</i>	<i>Artículo 77 Bis 37.</i> Los beneficiarios de los sistemas de protección social en salud tienen derecho a trato digno, respetuoso y de calidad.	<i>Artículo 417.</i> Amonestación con apercibimiento, multa, clausura temporal o definitiva total o parcial, y arresto hasta por 36 horas.
<i>Ley federal de responsabilidades de los servidores públicos (2025).</i>	<i>Artículo 47, Fracción 1.</i> Todo servidor público debe cumplir con la máxima diligencia el servicio encomendado y abstenerse de cualquier acto u omisión que cause suspensión o deficiencia de dicho servicio.	<i>Artículo 53.</i> Apercibimiento privado o público, amonestación privada o pública, suspensión, destitución del puesto, sanción económica e inhabilitación temporal para desempeñar empleos, cargos o comisiones en el servicio público.
<i>Código civil federal (2025).</i>	<i>Artículo 1910.</i> El que causa daño a otro, está obligado a repararlo, a menos que demuestre que el daño es culpa o producto de negligencia de la víctima.	<i>Artículo 1915.</i> El infractor está obligado a la reparación del daño a elección del ofendido, restableciendo la situación anterior cuando sea posible, o pagando daños y perjuicios.

Ley o código	Responsabilidades	Sanciones
<i>Código penal federal (2025).</i>	<i>Artículo 228.</i> Los profesionistas serán responsables de los delitos que cometan en el ejercicio de su profesión.	<i>Artículo 228.</i> Serán suspendidos de un mes a dos años en el ejercicio de la profesión o de forma definitiva en caso de reincidencia, y estarán obligados a reparar el daño por sus propios actos y los de sus auxiliares cuando éstos obren según sus instrucciones.

Fuente: elaboración propia

En este orden de ideas, es pertinente señalar que, respecto a los procedimientos civiles y penales, es necesario demostrar el daño ocasionado por la impericia del profesional de la salud (Código Civil Federal, 2025; Código Penal Federal, 2025), lo que, en el contexto de la atención primaria es particularmente difícil cuando se trata de prescripción inadecuada de medicamentos, en tanto que, al no llevarse un registro de la administración de los medicamentos como ocurre en el segundo y tercer nivel de atención, como defensa, el profesional de la salud puede y suele recurrir a la denuncia de conducta negligente o falta de adherencia al tratamiento por parte del paciente para explicar los daños y perjuicios producidos por su prescripción, de modo que, es pertinente que como paciente, uno lleve una bitácora, diario o registro personal de los medicamentos que consume y la forma en que lo hace, de forma similar a un expediente clínico, a expensas de la receta médica expedida, en aras de demostrar la adherencia a su tratamiento y con ello poder demostrar el daño atribuido a éste cuando sea pertinente (Código Federal de Procedimientos Civiles, 2025; Código Federal de Procedimientos Penales, 2025). Esta práctica, además de brindar seguridad legal, ayudará a los profesionales de la salud competentes a llevar un mejor registro de la evolución clínica de sus enfermedades, y con ello contribuir a mejorar su salud.

Conclusión

La prescripción inadecuada de medicamentos es un problema muy frecuente, que implica numerosas y graves consecuencias individuales y colectivas, ante el que, pese a los esfuerzos de muchos científicos, se ha podido hacer poco para resolverlo, dado que entraña cuestiones culturales complejas. Empero, es sin duda una conducta anti-ética de los profesionales de la salud, y en particular de los médicos quiénes llevan la batuta de esta práctica. Frente a esta situación sin salida próxima aparente, los usuarios de los servicios de salud debemos actuar a la defensiva, documentándonos y buscando segundas opiniones de profesionales de la más alta calificación, con el fin de identificar posibles daños a nuestra salud por impericia, pues en México, son varias las leyes y códigos federales que los catalogan como delito, pese a la tácita dificultad de su demostración en una corte civil o penal. Ya que posiblemente, sólo mediante una presión social de este tipo se logrará el cambio cultural necesario para que los profesionales de la salud comiencen a valorar más las evidencias científicas que su experiencia personal cuando ambas se contraponen, en pro de nuestro bien.

Referencias

- Beauchamp, T., & Childress, J. (1994). *Principles of biomedical ethics*. Oxford University Press.
- Cabrera Pivaral, C. E., González Pérez, G. J., Vega López, M. G., Recinos Giron, J. J., Zavala González, M. A., & Alonso Alvarez, M. A. (2015). Intervención educativa en médicos residentes para el dominio de lectura crítica de reportes de investigación. *Investigación en Educación Médica*, 4(15), 119-125.
- Carrillo Fabela, L. M. R. (2009). *La responsabilidad profesional del médico en México*. Porrúa.
- Diario Oficial de la Federación. (2025). *Código Civil Federal*. <http://bit.ly/1zZbEos>
- Diario Oficial de la Federación. (2025). *Código Federal de Procedimientos Civiles*. <http://bit.ly/1tchVIE>
- Diario Oficial de la Federación. (2025). *Código Penal Federal*. <http://bit.ly/2dIT9bq>
- Diario Oficial de la Federación. (2025). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <http://bit.ly/1imezoW>
- Diario Oficial de la Federación. (2025). *Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos*. <http://bit.ly/2eoKc67>
- Diario Oficial de la Federación. (2025). *Ley General de Salud*. <http://bit.ly/2bjTxMl>
- Garrido Latorre, F., Hernández Llamas, H., & Gómez Dantés, O. (2008). Surtimiento de recetas a los afiliados al Seguro Popular de Salud de México. *Salud Pública de México*, 50(4), 429-436.
- Grupo de Investigación en Atención Farmacéutica, Grupo de Investigación en Farmacología de la Universidad de Granada, Fundación Pharmaceutical Care España, & Sociedad Española de Farmacia Comunitaria. (2007). Tercer consenso sobre problemas relacionados con los medicamentos y resultados negativos asociados a la medicación. *Ars Pharmaceutica*, 48(1), 5-17.
- Julio, V., Vacarezza, M., Álvarez, C., & Sosa, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Archivos de Medicina Interna*, 33(1), 11-14.

- Leyva González, F. A., Leo Amador, G. E., Viniegra Velázquez, L., Degollado Bardales, L., Zavala Arenas, J. A., González Cobos, R. P., & Gómez Arteaga, G. M. (2010). Educación participativa y el desarrollo de la lectura crítica de textos teóricos en profesores. Estudio multicéntrico. *Revista de Investigación Clínica*, 62(5), 447-460.
- Mariñelarena Mariñelarena, J. L. (2011). Responsabilidad profesional médica. *Cirugía General*, 33(2), 160-163.
- Organización Mundial de la Salud. (1986). Uso racional de medicamentos: Informe de la Conferencia de Expertos, Nairobi, 25-29 de noviembre de 1985. <http://bit.ly/1Qzq5x3>
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *Informe sobre la salud en el mundo 2008: La atención primaria de salud, más necesaria que nunca*. <http://bit.ly/1TfSvkm>
- Pérez Peña, J. (2003). Eficiencia en el uso de los medicamentos. *Revista Cubana de Farmacia*, 37(1), 27-33.
- Provin, M., Campos, A., Nielson, S. E., & Amaral, R. (2010). Atenção farmacêutica em Goiânia: inserção do farmacêutico na estratégia saúde da família. *Saude e Sociedade*, 19(3), 717-723.
- Ramos, G., & Olivares, G. (2010). *Uso racional de medicamentos: una tarea de todos*. Departamento de Políticas Farmacéuticas y Profesiones Médicas, División de Políticas Públicas Saludables y Promoción, Gobierno de Chile. <http://bit.ly/2f1JoFt>
- Santamaría Benhumea, N. H., Garduño Alanís, A., De la Rosa Parra, J. A., Santamaría Benhumea, M., Rueda Villalpando, J. P., & Herrera Villalobos, J. E. (2014). Aspectos legales del error médico en México. *Revista de la Comisión Nacional de Arbitraje Médico*, 19(1), 32-36.
- Santos Padrón, H., Mier y Terán Suárez, J., Martínez Hernández, C. M., & Aguilar Barojas, S. (2005). Satisfacción por surtimiento de recetas de usuarios y no usuarios del Seguro Popular en Tabasco. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 327-332.
- Slight, S. P., Howard, R., Ghaleb, M., Barber, N., Franklin, B. D., & Avery, A. J. (2013). The causes of prescribing errors in English general practices: A qualitative study. *British Journal of General Practice*, 63(615), 713-720.
- Strom, B. (2013). What is pharmacoepidemiology? En B. Strom, & S. Kimmel, (eds.). *Textbook of pharmacoepidemiology* (pp. 3-12). John Wiley & Sons.

- Zavala González, M. A., Posada Arévalo, S. E., Barrera Olán, L., López Mandujano, C., Mirón Carrera, M. T., & Santiago Naranjo, P. (2011). Calidad de prescripción de hipoglucemiantes orales en una unidad médica familiar. Centro, Tabasco, México, 2009. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, 42(3), 42-49.
- Zavala González, M. A., & Sánchez Santana, R. (2014). Calidad de la prescripción de antibióticos en el servicio de pediatría de un Hospital General de Cárdenas, Tabasco, México, 2010. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, 45(2), 37-42.

Federal Ethical and Legal Aspects of Inappropriate Medication Prescribing in Primary Care in Mexico

Aspectos Éticos e Legais Federais da Prescrição Inadequada de Medicamentos na Atenção Primária no México

Marco Antonio Zavala González

Universidad de Guadalajara | Guadalajara | Jalisco | México

<https://orcid.org/0000-0002-1753-0353>

marco.zavala@academicos.udg.mx

zgma_51083@yahoo.com.mx

Médico Cirujano, Mtro. en Educación con Orientación en Docencia, y Dr. en Cs. de la Salud Pública. Profesor-Investigador de Tiempo Completo adscrito al Depto. de Cs. de la Salud Poblacional del CUT-UDG, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la SECIHTI-México.

Abstract

This chapter presents an essay with the objective of reflecting on the ethical and federal legal aspects of inappropriate medication prescribing in primary care in Mexico. It discusses the definition of the problem, its medical, epidemiological, economic, and social significance, and some interventions carried out to try to solve it. The essay deliberates from the perspective of principlism on the dilemma of beneficence versus non-maleficence in the practice of medication prescribers. It outlines the federal legal responsibilities and sanctions for medication prescribers in Mexico who incur in inappropriate prescriptions. It is concluded that the inappropriate prescribing of medications can cause harm to patients due to professional incompetence (malpractice), which allows this act to be classified as a federal administrative, civil, and criminal offense in Mexico.

Keywords: Primary health care; Malpractice; Ethics, medical; Liability, legal; Health law.

Resumo

Apresenta-se um ensaio com o objetivo de refletir sobre os aspectos éticos e legais federais da prescrição inadequada de medicamentos na atenção primária no México. Expõem-se a definição do problema, sua importância médica, epidemiológica, econômica e social, e algumas intervenções realizadas para tentar solucioná-lo. Reflexiona-se, a partir do principlismo, sobre o dilema beneficência versus não maleficência no exercício dos prescritores de medicamentos. Enunciaram-se as responsabilidades e sanções legais federais para os prescritores de medicamentos no México que incorrem em prescrições inadequadas. Conclui-se que a prescrição inadequada de medicamentos pode ocasionar danos aos pacientes por imperícia profissional, o que permite catalogar esse ato como delito administrativo, cível e penal federal no México.

Palavras-chave: Atenção Primária à Saúde; Má Prática Profissional; Ética Médica; Responsabilidade Legal; Direito Sanitário.



Religación
Press

Ideas desde el Sur Global



Religación
Press

ISBN: 978-9942-561-85-5

A standard linear barcode representing the ISBN number 978-9942-561-85-5.

9 789942 561855