

DIALÓGICA

Intercultural

ISSN-L: 2960-0847 · Número 5 · 2025



- Discursive Alternatives for Crafting Sustainable Futures
- Los pucullu/covacha del cementerio de Toco y su estilo



Dialógica Intercultural

Quinto número, 2025

Versión completa DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16638887>

Presentación editorial DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16638849>

Portada DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16620519>

Es una publicación del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. La revista digital aborda temáticas relacionadas con: educación, lenguas y culturas de pueblos indígenas en Bolivia y América Latina, es de producción semestral y de acceso abierto.

Dialógica Intercultural pretende propiciar debates sobre problemáticas sociales, históricas, culturales, antropológicas, educativas y lingüísticas vinculadas con pueblos indígenas en Bolivia, el continente y el mundo. Además, uno de sus propósitos es fortalecer redes académicas, proporcionar información a profesores, estudiantes y a la comunidad en general.

Consejo editorial Centro Interdisciplinario PROEIB Andes

José Fernando Galindo Céspedes – Editor General

Javier Martín Colque Rollano – Editor adjunto

Pedro Ovío Plaza Martínez – Editor sección artículos de investigación

Andrés Giovanni Silva Terán – Editor sección entrevistas y reseñas

Comité editorial

Beatriz Gualdieri, Universidad Nacional de Luján, Argentina

Rickard Lalander, Ph.D., Södertörn University, Suecia

Magnus Lembke, Ph.D., Stockholm University, Suecia

Crista Weise, Ph.D., Universitat Autònoma de Barcelona, España

Barbara De Cock, Ph.D., Université catholique de Louvain-la-Neuve, Bélgica

Eduardo Córdova, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

Comité revisor

Vicente Limachi, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Marina Arratia, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Pedro Plaza, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Johan Oporto, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Greby Rioja, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Rickard Lalander, Ph.D., Universidad de Södertörn, Suecia
Antonio Mayorga, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Beatriz Gualdieri, Ph.D., Universidad Nacional de Lujan, Argentina
Mgr. Patricia Alandia, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Jaime Zambrana, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Juan José Huanca, Universidad Privada Domingo Savio, Bolivia
Yuri Torrez, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Tania Rodriguez, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Guido de la Zerda, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Crista Weise, Ph.D., Universitat de Barcelona, España
Lic. Constantino Rojas, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Lourdes Saavedra, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Walter Sánchez, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Alberto Villalpando, Doctor Honoris Causa, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Ruth Catalán, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Rocío Zubieta, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Mauricio Sánchez, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Yuri Torrez, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Evangelio Muñoz, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Gunnar Zapata, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Pablo Ospina Peralta, Ph.D., Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
Jordi Gascón Gutiérrez, Ph.D., Universitat de Barcelona, España
Beatriz Gualdieri, Ph.D., Universidad Nacional de Luján, Argentina
Mgr. Federico Villalta, Investigador independiente, Bolivia
Mgr. Juan José Huanca Borges, Universidad Privada Domingo Savio, Bolivia
Mgr. Hugo de Ugarte, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Lourdes Saavedra, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Marlene Antezana, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

Editor en la Web

Javier Martin Colque Rollano

Arte y Diseño

Grover Acero Colque

Ilustración de portada

Imagen generada con Inteligencia artificial en Canva IA, 23 de abril de 2025
(https://www.canva.com/es_mx/generador-imagenes-ia/).

DIALÓGICA
intercultural

DIALÓGICA intercultural

ISSN-L:2960-0847

Dialógica Intercultural (Cochabamba-Bolivia) 2024

Edición digital

https://revistas.umss.edu.bo/index.php/dialogica_intercultural/index

<https://www.proeibandes.org/>

<https://www.hum.umss.edu.bo/>

Licencia Pública Internacional — CC BY-NC 4.0

Versión completa DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16638887>

Presentación editorial DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16638849>

Portada DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16620519>

Hecho en Bolivia



Índice de contenidoDOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16620096>Índice de contenido iPresentación iii

Artículo 1

Rethinking Transition through Temporalities:
Discursive Alternatives for Crafting Sustainable Futures 1
Natalie Laprevote
Bartira S. Fortes
Rickard Lalander

Artículo 2

Los *pucullu*/covacha del cementerio de Toco y su estilo 33
Walter Sánchez Canedo

Artículo 3

Educación Superior Rural para construir mundo de otro modo:
imaginario social instituyente desde estudiantes de dos
instituciones de educación superior alternativa en México 80
Sergio Enrique Hernández Loeza
José María Soto Recio

Artículo 4

Castellanización y desplazamiento lingüístico:
Una propuesta de análisis desde el trauma
histórico en comunidades indígenas mexicanas 108
Ana Daisy Alonso Ortiz

Ensayo 1

Más allá de las opiniones: Fundamentos y legitimidad de la
transformación curricular del Programa de Licenciatura en Música 127
Daniel Alberto Bravo Torres
Marcelo Maldonado Leyes
Pablo Pérez Donoso
Erick Villegas Frontanilla
Efraín Arce Fiel
Ivan Choquehuanca Aruquipa

Ensayo 2

- La importancia de la recuperación del ajayu en el camino hacia el Suma Qamaña en Bolivia 146
Adolfo Suárez Muñoz
-

Reseña de libro 1

- Reseña del libro: *Pensar El Alto “Tiwanaku moderno”* 166
Lourdes I. Saavedra Berbetty

Reseña de libro 2

- Reseña del libro: *“El vivir bien y la relación con el mundo”* 171
Andrés Uzeda Vásquez



Presentación del quinto número

J. Fernando Galindo - Javier Martín Colque Rollano

Presentación del quinto número

Cómo citar: Galindo, J. F. y Colque, J. M. (2025). Presentación del quinto número. *Revista Dialógica Intercultural*, 5, iii-ix. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16637973>

Con este quinto número *Dialógica Intercultural* inicia su tercer año de existencia. A partir de este número adoptamos elementos del “sistema de publicación continua” de revistas académicas, manteniendo todavía elementos del modelo tradicional de publicación “por número”. Específicamente, adoptamos el sistema de publicación continua para la sección de artículos de investigación de la revista, publicando los mismos tan pronto como fueron aceptados y editados. Sin embargo, todavía mantenemos el enfoque por número para los materiales de las otras secciones de la revista. De modo que actualmente combinamos elementos de ambos sistemas de publicación. Hacia el futuro, mantendremos este modelo híbrido, paulatinamente incorporando más elementos del modelo de publicación continua para toda la revista. En todo caso, la innovación inicial adoptada, es expresión del dinamismo de *Dialógica Intercultural*, una iniciativa editorial abierta al aprendizaje. Hacia adelante tenemos muchos desafíos, uno de los cuales es la difusión de números monográficos temáticos.

Un segundo aspecto novedoso de este número, es la publicación del primer artículo en inglés, que tiene la intención de ampliar el horizonte de lectores de la revista hacia hablantes de este idioma. Con este primer escrito en inglés, comenzamos a responder también al desafío planteado por el entonces decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Greby Rioja, quien durante la presentación del primer número de *Dialógica Intercultural* el 2023, nos planteó la tarea de la publicación de artículos en inglés. Nuestra intención es continuar con la difusión de artículos en esta y otras lenguas y a futuro ojalá también en lenguas indígenas.

Un tercer elemento a destacar es que, en su vida social, *Dialógica Intercultural* va paulatinamente configurando una comunidad académica de editores, autores, revisores, lectores e instituciones, sobre las áreas temáticas de interés de la revista. Al respecto reproducimos el mensaje de un colega mexicano, quien luego de la publicación de su artículo sobre el tema de la educación superior alternativa expresó: “*es un gusto que el artículo aparezca en su revista, porque el PROEIB Andes es un referente importante para procesos educativos como estos dos de los que hablamos. Esperamos poder enviar alguna otra contribución más adelante, y también invitaremos a colegas a que lo hagan*” (Sergio Enrique Hernández). Asimismo, para este número, recibimos una buena cantidad de contribuciones, que expresa el creciente interés de colegas académicos de publicar sus resultados de investigación en nuestra revista. Vamos dando pasos iniciales en el establecimiento de una comunidad académica regional, y abrigamos la esperanza de contribuir a las redes de intercambio, discusión y propuesta sobre educación, lenguas y

culturas indígenas e interculturalidad, en sentido amplio, aportando de este modo al desarrollo de conocimientos en estas áreas.

Este quinto número de Dialógica Intercultural contiene tres tipos de materiales: artículos de investigación, ensayos, y reseñas de libros. La sección de **artículos** se inicia con un trabajo de Natalie Laprevote, Bartira S. Fortes y Rickard Lalander titulado “Rethinking Transition through Temporalities: Discursive Alternatives for Crafting Sustainable Futures”. Este trabajo analiza diferentes comprensiones temporales de la "sostenibilidad" y el "desarrollo", contrastando perspectivas occidentales, como el Desarrollo Sostenible y la Transición Verde, ambas caracterizadas por ser lineales y centradas en el progreso, con las perspectivas indígenas y alternativas, como las del Vivir Bien y el Decrecimiento, caracterizadas por sus visiones cíclicas y relacionales. Los autores argumentan que los enfoques occidentales de la sostenibilidad perpetúan lógicas coloniales y capitalistas, al no cuestionar, por ejemplo, los supuestos temporales subyacentes en prácticas extractivas. Finalmente, desde un posicionamiento que combina las teorías del post-desarrollo y decolonial, el trabajo plantea una "transformación pluriversal" de la sociedad que reconozca la coexistencia de múltiples temporalidades y ontologías y la importancia de los sistemas de conocimiento indígenas, para alcanzar una verdadera justicia socioambiental y fomentar una relación más equilibrada con la naturaleza.

El artículo de Walter Sánchez titulado “Los *pucullu*/covacha del cementerio de Toco y su estilo” explora estructuras funerarias particulares (*pucullo* o covachas) encontradas en el cementerio rural de Toco, Cochabamba (Bolivia). El autor plantea que estas formas arqueo-arquitectónicas materializan la comprensión quechua sobre la muerte y su interacción con los difuntos, que reflejan una profunda cosmología histórico y social. En su análisis el autor destaca que varios elementos, de estas estructuras funerarias, como las formas curvas, hornacinas y orificios de comunicación, se vinculan a conceptos ancestrales del inframundo y a una relación continua de las personas con sus antepasados. Aunque las prácticas funerarias de esta zona evolucionaron debido a epidemias y cambios en las leyes coloniales y republicanas, estos mausoleos no son meras réplicas de tradiciones, sino “expresiones dinámicas” que sintetizan creencias indígenas (culto a los ancestros), influencias coloniales (arquitectura cristiana) y contextos históricos regionales. En suma, el artículo postula que los *pucullu*/covacha no son meras continuaciones de antiguas tradiciones, sino más bien expresiones creativas y dinámicas que integran creencias indígenas con influencias culturales e históricas más amplias dentro de la región.

El trabajo de Sergio Enrique Hernández Loeza y José María Soto Recio titulado “Educación Superior Rural para construir mundo de otro modo: imaginario social instituyente desde estudiantes de dos instituciones de educación superior alternativa en México” examina la educación superior rural en México como una fuerza transformadora frente a los modelos educativos convencionales “urbanos céntricos” que históricamente han marginado a comunidades indígenas y campesinas del acceso a este nivel educativo. Centrándose en dos instituciones de educación superior alternativas, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y el Instituto de Educación Superior para el Desarrollo

Humano y Social (IESDHS), los autores describen cómo estos espacios educativos cultivan una “imaginario social” en los estudiantes, que les permiten cuestionar normas establecidas y proyectar, desde sus procesos educativos, futuros más equitativos basados en prácticas socioculturales y saberes comunitarios. Mediante una investigación cualitativa que incluye entrevistas semiestructuradas, el estudio identifica dos mecanismos principales interrelacionados de transformación educativa: 1) “ponerse como sujeto” o una agencia estudiantil, y 2) “configurar imaginarios sociales instituyentes” movilizándolo “la capacidad creativa de los individuos para imaginar y construir futuros alternativos que desafíen lo “instituido”. En la concreción de estos mecanismos, los autores plantean el uso de diversas prácticas dentro de las instituciones educativas alternativas como: el aprendizaje comunitario y flexible, pedagogías horizontales y colaborativas, un desarrollo formativo holístico y aplicado y el “desarrollo de planes de vida que prioriza el retorno a sus comunidades”. Asimismo, plantean priorizar no solo la inclusión de saberes, sino la reestructuración epistemológica de la educación superior. El artículo concluye que este modelo educativo alternativo actúa como un “dispositivo decolonial”, desafiando jerarquías cognitivas urbanas de la educación superior y reconstruyendo sistemas de conocimiento desde las cosmovisiones indígenas y campesinas.

La sección de **ensayos** contiene dos escritos. La sección se inicia con el trabajo titulado “Más allá de las opiniones: Fundamentos y legitimidad de la transformación curricular del Programa de Licenciatura en Música” de Daniel Alberto Bravo Torres, Marcelo Maldonado Leyes, Pablo Pérez Donoso, Erick Villegas Frontanilla, Efraín Arce Fiel e Ivan Choquehuanca Aruquipa. Este documento, crítica los planteamientos presentados en una publicación previa de Luis Moya (2024) sobre la transformación curricular del Programa de Licenciatura en Música (PLM) en la Universidad Mayor de San Simón, por “carecer de rigor académico”, es decir “basarse en opiniones infundadas en lugar de evidencias verificables”. Los autores, integrantes del “Equipo de Gestión Curricular” del PLM, reafirman la legitimidad y transparencia del proceso de transformación curricular que impulsan desde su inicio hace tres años. Asimismo, en el documento se detallan los fundamentos, metodología y avances del proceso de transformación curricular, destacando su carácter participativo y el respaldo institucional con el que cuenta. El ensayo defiende los esfuerzos “colectivos y democráticamente establecidos” para redefinir el marco educativo del Programa de Licenciatura en Música. Con esta publicación, y la anterior de Luis Moya, Dialógica Intercultural abre un espacio para la discusión abierta de temas centrales del proceso de transformación curricular en curso en la Universidad Mayor de San Simón.

Esta sección también incluye el trabajo titulado “La importancia de la recuperación del *ajayu* en el camino hacia el *Suma Qamaña* en Bolivia” de Adolfo Suárez Muñoz. Este ensayo académico explora la lucha por la recuperación del “*ajayu*” (la esencia vital y conexión espiritual en la cosmovisión aymara) en Bolivia, particularmente en relación con la consecución del “*Suma Qamaña*” (vivir bien). El autor sostiene que una “fuerza diabólica”, introducida durante la colonización española y perpetuada por diversos regímenes políticos, ha buscado sistemáticamente desconectar a los pueblos indígenas de

su cosmovisión tradicional, provocando la pérdida del “*ajayu*”. Mediante un análisis histórico, combinado con narrativas personales, el texto examina cómo esta influencia “diabólica” se manifiesta en la corrupción y la manipulación política, socavando el progreso genuino hacia una sociedad armónica y comunitaria, incluso en movimientos que inicialmente promovieron valores indígenas, como el de Evo Morales. El ensayo concluye que la verdadera liberación y la restauración del “*ajayu*” requieren una “lucha colectiva constante contra la avaricia y el individualismo”, subrayando que “poseer una identidad indígena no garantiza automáticamente la fortaleza espiritual” para resistir estas arraigadas fuerzas negativas. El autor enfatiza que “la resistencia no solo debe ser simbólica, sino activa y consciente”, para reconstruir un tejido social alineado con los principios del *Suma Qamaña*.

Finalmente, la sección de **reseñas de libros** contiene dos trabajos. En el primero, Lourdes Saavedra Berberty reseña el libro “Pensar El Alto. Tiwanaku Moderno” compilado por Jesus Humerez (2024). Se destaca cómo la obra explora la dinámica ciudad boliviana de El Alto, enfatizando su “fusión única entre herencia ancestral y dinámicas capitalistas contemporáneas”. La reseña destaca tres ejes temáticos principales: 1) la “interconexión entre la cultura Tiwanaku y el capitalismo alteño actual”, 2) los “imaginarios urbanos e identidades narrativas de la ciudad” y 3) el “uso simbólico de espacios públicos” como microbuses y mercados. Asimismo, la autora de la reseña subraya cómo el libro “deconstruye mitos predominantes sobre El Alto”, presentándola como un espacio que “redefine activamente la identidad aymara y la existencia urbana”, trascendiendo percepciones tradicionales. Este enfoque revela una urbe que negocia su legado cultural con las exigencias modernas, creando una narrativa híbrida y transformadora.

La revista cierra con la reseña del libro “Vivir Bien: Diálogos transculturales e interdisciplinarios entre Latinoamérica y Europa” editado por J. Fernando Galindo, Manuel Moser y Werther Gonzalez León (2025). El texto destaca que el propósito del libro es “renovar” la reflexión sobre el tema del Vivir Bien, que había perdido relevancia en los Andes debido a la tensión entre la teoría y la práctica en las políticas de los gobiernos, impulsando un “diálogo transcultural e interdisciplinario” entre América Latina y Europa. Entre los ejes temáticos centrales del libro se destacan: 1) la “desprivatización de la buena vida”, 2) la “re-colectivización” del vivir bien como concepto social (no individual), y 3) la convergencia con la “teoría de la resonancia”, que propone una “ontología relacional” para construir un “mundo futuro resonante”. La reseña también examina la estructura del libro: debates teóricos sobre el vivir bien, aplicaciones prácticas y desafíos, especialmente en comunidades indígenas, y su vinculación con el desarrollo y la justicia ambiental. El análisis subraya cómo la obra integra perspectivas filosóficas y socio-ecológicas, ofreciendo un marco crítico para repensar modelos de bienestar colectivo en contextos de crisis global.

Agradecemos a quienes contribuyeron en hacer posible la concreción de este quinto número. A los autores por su interés de difundir sus trabajos en Dialógica Intercultural, a los/las colegas lectores/as pares por las sugerencias y recomendaciones a los autores para

afinar sus contribuciones y por su compromiso de apoyar este proyecto editorial. Y al equipo técnico editorial del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, Martin Colque y Grover Acero, por los esfuerzos invertidos a lo largo de varios meses para construir el presente número en el sistema Open Journal System (OJS).

J. Fernando Galindo*
Editor General

Martin Colque**
Editor Adjunto

Referencias

1. Galindo, J. F., Moser, M. & Gonzales León W. (Eds.). (2025). *Vivir Bien. Diálogos transculturales e interdisciplinarios en Latinoamérica y Europa*. Iberoamericana-Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968696973>
2. Humerez Oscori, J. (Comp.). (2024). *Pensar El Alto.Tiwanaku Moderno*. Nina Katari Ed.
3. Moya, L. (2024). Notas sobre la transformación curricular en el Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Mayor de San Simón. *Revista Dialógica Intercultural*, 4, 165-178. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14610140>

Notas

* Universidad Mayor de San Simón. Doctor en sociología rural, Universidad de Missouri-Columbia (EE. UU.); postdoctorado en Educación, Universidad de Bath (Inglaterra); docente investigador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones: “Derechos hidroterritoriales y comunidades indígenas: Resistencias y adaptaciones al proyecto hidroenergético de Misicuni, Bolivia” (2025, coautor); *Vivir bien: Diálogos transculturales e interdisciplinarios entre Latinoamérica y Europa* (2025, coeditor), “Comparative reflections on contested hydro-territorial rights in Indigenous communities of Bolivia, India and Tanzania” (2025, coautor); *Usos de la inteligencia artificial en la educación superior, gestión emocional y vida cotidiana: Perspectivas autobiográficas* (2024, editor); *Vivencias de los estudiantes en la educación virtual* (2023, coeditor); “Homogénéisation et pluralisation des valeurs dans l’éducation bolivienne” (2021, coautor); *Se acabó, tuve que rehacer todo. Percepciones y experiencias docentes del tránsito a la educación virtual en la universidad* (2021, coautor); “Objectivities and trust in ethnographic research on and with Latin American indigenous peoples” (2020, coautor); “Escudriñando Bolivia desde sus patios traseros: una exploración del estilo de investigación de Xavier Albó” (2018); “Retorno de elites y disputa por el control del territorio entre residentes y campesinos en Torotoro” (2017). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5843-8943>. Dirección de correo electrónico: jose.galindo@umss.edu

** Magister en Tecnologías de la Información, Universidad Mayor de San Simón, investigador y coordinador del área de difusión del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Diplomado en educación superior y Licenciado en Comunicación Social. Editor web de la revista Dialógica Intercultural. Tiene experiencia como docente universitario e investigador en las áreas de periodismo y publicidad y propaganda en la universidad pública de Cochabamba y universidades privadas como la Universidad Católica Boliviana y Univalle. Fue jefe de noticias de medios televisivos como Bolivision y Unitel así como jefe editor de la revista de economía Libre Empresa y productor independiente de programas de radio durante 20 años. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0497-6137>. Dirección de correo electrónico: martin_unicom@hotmail.com

*** Nota. Imagen generada con Inteligencia Artificial en Canva IA, 23 de abril de 2025.

**Rethinking Transition through Temporalities:
Discursive Alternatives for Crafting
Sustainable Futures**

Natalie Laprevote - Bartira S. Fortes - Rickard Lalander

Rethinking Transition through Temporalities: Discursive Alternatives for Crafting Sustainable Futures

Repensando transición mediante temporalidades:
Alternativas discursivas para la construcción de futuros sostenibles

Natalie Laprevote*

Bartira S. Fortes**

Rickard Lalander***

To cite this article: Laprevote, N., Fortes B. S., Lalander R. (2025). Rethinking Transition through Temporalities: Discursive Alternatives for Crafting Sustainable Futures. *Revista Dialógica Intercultural*, 5, 1-32. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15373790>

Received: 28 january 2025 • Approved: 23 april 2025

ABSTRACT | Time is a contested terrain where visions of the future collide, unfold, and reconfigure. Its significance becomes even more pronounced in moments of so-called ‘transition,’ where competing paradigms seek to shape the direction of socio-environmental pathways. This article unravels the temporal dimensions of Sustainable Development, Green Transition, Degrowth, and *Buen Vivir/Sumak Kawsay*, revealing the tensions between linear, progress-driven narratives and decelerative, cyclical, and relational conceptions of time. Particularly, this article explores how Indigenous ethical-philosophical principles - such as *Kawsak Sacha*, *Tinkuy*, and *Tukuna* - invite a reconceptualization of socio-environmental justice that transcend the linear extractivist logics of modernity. Drawing from post-development and decolonial theory, this article argues that a pluriversal transformation, which acknowledges multiple temporalities, is crucial for fostering a more socially and ecologically just future. This transformation calls for a profound re-engagement with the rhythms of nature and regenerative cycles that sustain life, positioning time itself as a site of struggle and Indigenous knowledge as a critical source for reimagining sustainable futures. **Keywords** | *Buen Vivir/Sumak Kawsay*; Degrowth; Socio-environmental Justice; Sustainable Development; Green Transition/Transformation; Temporalities.

RESUMEN | El tiempo es un territorio en disputa donde las visiones del futuro colisionan, se despliegan y se reconfiguran. Su importancia se vuelve aún más evidente en momentos de ‘transición,’ cuando paradigmas en competencia intentan moldear el rumbo de las trayectorias socioambientales. Este artículo desentraña las dimensiones temporales del Desarrollo Sostenible, la Transición

Verde, el Decrecimiento y el *Buen Vivir/Sumak Kawsay*, revelando las tensiones entre narrativas lineales impulsadas por la idea de progreso y concepciones del tiempo más desaceleradas, cíclicas y relacionales. En particular, se explora cómo principios ético-filosóficos indígenas - como el *Kawsak Sacha*, el *Tinkuy* y el *Tukuna* - invitan a una reconfiguración de la justicia socioambiental que trasciende las lógicas extractivistas y lineales de la modernidad. Apoyándose en teorías del posdesarrollo y decoloniales, el artículo argumenta que una transformación pluriversal, que reconozca la coexistencia de múltiples temporalidades, es esencial para la construcción de un futuro más justo tanto social como ecológicamente. Esta transformación exige una reconexión profunda con los ritmos de la naturaleza y los ciclos regenerativos que sustentan la vida, posicionando al tiempo como un campo de lucha y al conocimiento indígena como un pilar fundamental para la reimaginación de futuros sostenibles.

Palabras clave | *Buen Vivir/Sumak Kawsay*, Decrecimiento; Desarrollo Sostenible; Justicia socio-ambiental; Temporalidades; Transformación/Transición Verde.

1. Introduction

[Sustainable Development] is a 'metafix' that will unite everybody from the profit-minded industrialist and risk-minimizing subsistence farmer to the equity-seeking social worker, the pollution-concerned or wildlife-loving First Worlder, the growth-maximizing policymaker, the goal-oriented bureaucrat and, therefore the vote-counting politician (Lélé, 1991, p. 613).

*Development and the very idea of progress constitute values (if they can be cataloged in this way) linked to history and the Eurocentric imaginary, whose axes constitute the individual, the domination over nature and quantifying rationality, which are certainly far from the parameters of the *Súmak Káusai*. Even though such rationales have had a certain permeability in the Amazon, they have little echo in the cultural life of the [Indigenous] peoples* (Viteri Gualinga, 2003, pp. iv-v).

The rivers, those beings that have always inhabited different worlds, are the ones that suggest to me that if there is a future to imagine, it is ancestral, because it is already present. I like to believe that all those we are able to invoke in the form of becoming are our traveling companions, even if they are immemorable, because the passage of time becomes a distraction in our sensitive observations of the planet (Krenak, 2024, p. 1).

The 21st century has witnessed an intensifying imperative to critically reassess prevailing development models in response to escalating ecological crises, enduring social inequalities, and the limitations of dominant economic paradigms (Lélé, 1991; Rist, 2007; Mignolo, 2011; 2021; Escobar, 2015; Hickel, 2020; Gudynas, 2021; Nourani Rinaldi, 2022). This re-evaluation is underscored by a growing global interest in Sustainable Development and Green Transition, increasingly manifested in international policy frameworks such as the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs) (United

Nations, 2015; Escobar, 2018a, 2018b, 2019, 2021; Beling *et al.*, 2018; Nourani Rinaldi, 2022; Kothari *et al.*, 2024; Lang, Bringel, & Manahan, 2024; Dietz, 2024). It is also reflected in grassroots movements, academic research, and policy discussions centered around transitioning to more just, sustainable futures (Ziai, 2015; Kothari, Demaria, & Acosta, 2014; Demaria *et al.*, 2023). Notably, alternative approaches such as the Degrowth movement and the ethical-philosophical principles of *Buen Vivir* offer radical reimaginings of temporality, progress, and transition. Degrowth, challenges the entrenched logic of perpetual expansion, advocating for a deliberate reduction in production and consumption to nurture ecological balance. *Buen Vivir*, rooted in the Kichwa concept of *Sumak Kawsay* (or *Suma Qamaña* in Aymara in Bolivia), emphasizes living in harmony with nature and community well-being - often translated as a 'good way of living' in English (Viteri Gualinga, 2003; Acosta & Martínez, 2009; Gudynas, 2011; Kallis, 2011; Demaria *et al.*, 2013; Vanhulst & Beling, 2014; Lalander & Cuestas-Caza, 2017; Beling *et al.*, 2018, 2021; Altmann, 2020; Lalander, Fortes & Lembke, 2025). These emerging alternatives challenge conventional ideas of time, proposing new ways of envisioning transitions that move beyond the dominance of growth-centric models as the primary measure of development.

Although Sustainable Development discourses have, to some degree, aimed to mitigate capitalism's socio-environmental impacts, the extent of their success remains contested (Lélé, 1991; Dryzek, 2013; Kothari *et al.*, 2014; Gómez-Baggethun, 2019). Persistent power imbalances between the global South and North, along with the ongoing cycle of social inequalities and environmental degradation, suggest that Sustainable Development functions as a somewhat ambiguous framework that ultimately serves to safeguard the *status quo*, i.e., the continuation of the current global capitalist (neoliberal) system. The more recent Green Transition approach, which focuses on shifting from fossil fuel dependence to renewable energy sources, has similarly emerged as a response to the ecological crises, but it often falls within the same market-driven logic of resource extraction (Dryzek, 2013; Bowen & Hepburn, 2014; Carter, 2018; Svampa, 2019; Gergan, Smith & Vasudevan., 2020; Dietz, 2024; Yanez & Moreno, 2024; McNelly & Franz, 2024). Despite its ecological goals centered on technological innovation, the Green Transition may reinforce the systemic issues that perpetuate environmental degradation, particularly the extractivist practices that impact local communities. In many cases, the push for renewable energy involves the exploitation of natural resources extracted from lands traditionally inhabited by Indigenous peoples, rural and marginalized communities. This approach risks deepening existing power asymmetries, where local territories are transformed into commodities for the benefit of global 'green' markets, further entrenching historical injustices.

In contrast to dominant development paradigms that perpetuate linear and progress-driven narratives, where future advancement is primarily quantified by economic growth and technological advancement, alternative frameworks such as Degrowth and *Buen Vivir* offer diverse temporal narratives that engage with cyclical, relational, ancestral and decelerative

conceptions of time (Viteri Gualinga, 2003; Kothari *et al.*, 2014; Inuca Lechón, 2017; Escobar, 2018a; Fricke, 2019; Krenak, 2024). Within this critical discursive field, Indigenous principles - such as *Tukuna*, referring to cyclical transformation/s, *Kawsak Sacha* (Living Forest), *Tinkuy*, which signifies the encounter and clashes of diverse knowledge systems (Uzendoski, 2014; Inuca Lechón, 2017; Lalander *et al.*, 2025), and 'Ancestral Future' (Krenak, 2020a, 2020b, 2024) - offer alternative pathways and perspectives for reimagining sustainable futures grounded in Indigenous knowledge and practices.

Building on these perspectives, this article critically examines the temporal dimensions within mainstream discourses of Sustainable Development and the more recent Green Transition, alongside alternative perspectives, particularly focusing on *Buen Vivir* and Degrowth. Through the lens of post-development and decolonial theory, we examine how each discourse articulates distinct temporal narratives that shape their perspectives on sustainability. We draw from contemporary academic debates on alternative pathways and visions towards sustainable futures, considering historical and contemporary socio-ecological injustices through the lens of the often-overlooked multidimensional temporalities. Specifically, it poses the research question:

How are the temporalities embedded within Sustainable Development, Green Transition, Buen Vivir, and Degrowth reflected in their approaches to transition/transformation and the crafting of sustainable futures?

Methodologically, this text builds its theoretical reflections on a critical analysis of debates surrounding sustainability. As indicated, we primarily draw from the interconnected fields of post-development and decolonial theory, emphasizing insights from scholars and activists focused on *Buen Vivir* and other Indigenous epistemic-ontological principles. The study is likewise substantially informed by insights derived from ethnographic research conducted in Ecuador, Bolivia, and Brazil, which serve to ground the theoretical debates examined herein. Selected interview excerpts are presented to illustrate and contextualize our arguments.

The paper is structured into several key sections on the interplay between temporality and sustainable transitions/transformations. First, the conceptual foundations of time and its role in shaping socio-political structures are examined, followed by an analysis of the concepts of transition and transformation and their implications for temporal frameworks in (post)development and sustainability discourses. Thereafter, the different temporal frameworks are discussed, focusing on the cyclical, relational temporalities of *Buen Vivir*, the decelerative temporality of Degrowth and the linear, progress-driven perspectives of Sustainable Development and Green Transition. Finally, the paper addresses the clashes between modern concepts of linear progress and Indigenous temporalities, particularly through the concepts of *Tinkuy*, *Tukuna*, *Kawsak Sacha*, and Ancestral Future. It concludes by exploring whether and how these encounters and clashes open up new possibilities for alternative visions of sustainability and future possibilities. The article argues that a

pluriversal transformation, which acknowledges multiple temporalities and ontologies, is crucial for fostering a more socially and ecologically just future.

The simplified conceptual table below offers an initial overview of the key terms, which will be further clarified in the subsequent sections.

Table 1

Simplified Conceptual Clarifications

Framework	Sustainable Development / Green Transition	Degrowth	<i>Buen Vivir / Sumak Kawsay /Kawsak Sacha</i>
Temporality	Linear, progress-driven, future-oriented	Decelerative, degenerative	Cyclical, relational, circular continuity, Ancestral Futures (long-term vision based on ancestral wisdom)
Transformation	Linear transition, reformist, incremental, future oriented	Radical transformation, systemic change, rethinking progress and growth	Pluriversal transformation rooted in relationality, <i>Tukuna</i> (cyclical transformation/s), <i>Pachakuti</i> (complex non-linear relationship of renewal, power and cyclical transformation)
Key Principles	Market driven environmental management/ sustainability, technological progress	De-growth, social justice, conviviality, respecting ecological limits, critique of growth-driven logic, reduction of consumption	<i>Kawsak Sacha</i> (Living Forest), <i>Tinkuy</i> (encounters of knowledge), non-hierarchical coexistence, harmony with nature, decoloniality, collective wellbeing
Epistemic-Ontological Perspective	Universalist, human-centered, anthropocentric	Universalist, respect for the rhythms of nature, regenerative cycles, post-anthropocentric	Epistemic-ontological plurality, relationality, nature-human interconnectedness, all beings as subjects of rights

Note. Authors' simplification based on multiple sources conceptualizing temporalities and transition/transformation among the three alternative discourses: Lélé (1991); Viteri Gualinga (2003); Gudynas (2010, 2011, 2014); Kallis (2011); Mignolo (2011); Dryzek (2013); Uzendoski (2014); Kothari *et al.* (2014); Vanhulst and Beling (2014); Huanacuni Mamani (2015); Ziai (2015); Inuca Lechón (2017); Hölscher, Wittmayer, and Loorbach (2018); Escobar (2018a, 2018b); Escobar (2020); Demaria and Latouche (2019); Gualinga (2019); Hickel (2020); Krenak (2024); McNelly & Franz (2024); García Ruales (2024); Lalander *et al.* (2025).

2. Conceptual Foundations and Temporal Frameworks

2.1. The Floating Meanings of Time: Navigating Power Relations and Socio-Political Structures of Temporal Constructs

While often perceived as an inherent ‘law of nature’, time is a dynamic, floating concept, intertwined with the values that societies assign to human and non-human interactions, as well as to material and spiritual domains. The interpretation of time varies significantly in its implications and forms, contingent upon its discursive context and the underlying ontological and epistemological frameworks (Giddens, 1990; Rifkin, 2017; Escobar, 2018b). This critical analysis positions time as a political and social construct shaped by intricate discursive structures and power relations embedded in historical processes and socio-economic contexts (Thompson, 1967; Foucault, 1977; Escobar, 1984; Mills, 2014).

The concept of modern, linear time is deeply rooted in historical changes, especially the emergence of industrial capitalism. This development ingrained a sense of temporal discipline into the fabric of social and economic life. Thompson (1967) argues that, with the advent of industrial capitalism, time underwent a significant shift - from being marked by religious or agricultural cycles to becoming an instrument of labor control. The standardized, measurable time of clocks and calendars thus became associated with productivity and efficiency, reinforcing the temporal regime fundamental to the modern capitalist state. This shift can be observed in the distinction between ‘work time’ and ‘personal time,’ an ideological separation introduced to maximize economic efficiency that reflects the political imperatives of a burgeoning capitalist economy, where ‘time is money.’

As a foundational element of modernity, time emerged as a rational, objective and measurable concept, framed within a linear sequence that aligns past and future. Linear conceptions of time advanced modernist ideas that nurtured a mechanistic worldview, positioning logical truth as the foundation of knowledge in accordance with positivist principles (Habermas, 1984). The belief in the autonomous individual and the perception of the economy as an independent, self-regulating entity reflect some of modernity’s most influential ideas (Hobson, 2004). Central to this period was the establishment of ontological dualisms - distinctions that separated nature from culture, body from mind, and modern from ‘non-modern’ (Latour, 1993; Escobar, 2018b). These dualistic frameworks continue to shape contemporary institutional structures and cognitive orientations. Consequently, the modern notion of linear time established as one of several constructed ‘truths’ disseminated during this period, each contributing to the overarching worldview that modernity sought to establish.

Philosophers and sociologists like Foucault (1977) and Giddens (1990) further argue that modernity itself restructures time as part of broader systems of power and control. Giddens (1990) discusses how modern temporal structures standardize time across large populations to facilitate governance and economic relations. Foucault (1977) emphasizes the role of discipline in creating a ‘temporal order’ that regulates individuals’ daily lives, aligning them with the needs of institutional structures and shaping behaviors and consciousness within regulated, linear schedules. Time’s role as a force that organizes power relations and sustains specific socio-political structures accordingly establishes a framework with far-reaching implications for how societies comprehend and value temporalities.

As a critical instrument in shaping and advancing the modern world, the conception of linear time is fundamentally connected to notions of progress, and it has been reinforced by the dynamics of colonial expansion. The conquest of the Americas initiated a system of colonial exploitation that not only remade the political and economic landscapes but also imposed a Eurocentric worldview on Indigenous societies (Dussel, 2012). Time became a discursive tool, or a 'regime of truth' (Foucault, 1980; Escobar, 1984, 1995a; Hall, 2019 [1992]), where deviations from Western linearity marked cultures in need of 'civilization.' As Dussel (2012) notes, the colonial imposition of linear progress obscured alternative conceptions of development, reducing Indigenous temporalities to mere stages on a Eurocentric timeline.

According to decolonial scholars, the hegemony of linear time functions as an epistemic mechanism of coloniality, creating temporal divisions that reinforce cultural hierarchies by positioning non-Western worldviews as underdeveloped, backward or primitive (Mignolo, 2011; Mills, 2014, 2020; Rifkin, 2017; Escobar, 2018a; Hunfeld, 2022). As Mignolo notes, the portrayal of non-European peoples evolved over time, shifting from 'savage' to 'primitive' in a way that embedded differences in temporal rather than spatial terms. This construction of temporal difference depicted Indigenous time cycles - grounded in seasonal and environmental rhythms - as symbols of inferiority, portraying Indigenous peoples as lazy and in need of discipline to conform to a rational, linear Western time regime. This process, Mignolo argues, enforced an 'epistemic lobotomy' (Mignolo, 2011, p. 156) by imposing a Western temporal framework that delegitimize other forms of knowledge and set a universal standard for civilizational progress. Similarly, Escobar (2018a, 2018b) critiques modern rationality for its emphasis on linearity, positivism, and objectivism, arguing that this perspective disregards the diversity of temporal frameworks and reinforces an ontological dualism that separates nature from culture, thereby privileging Western epistemologies.

Through these temporal structures, the 'Other' emerges as a subordinate identity, defined by categories that justify colonial hierarchies and racialized ideologies. Rifkin (2017) conceptualizes this process as 'temporal othering', to demonstrate how standardization and linearity reinforce Eurocentric perspectives as normative. Temporal othering reflects the idea of the 'Other' in 'Orientalism', as defined by Said (1979), which relies on the dichotomy between 'the West and the Rest.' Drawing on Said's *Orientalism* (1979), Hall (2019 [1992]) elucidates how this binary opposition perpetuates a hegemonic discourse, where 'the West' is associated with secularism, industrialization, development, and whiteness, while 'the Rest' is characterized as non-white, uncivilized, underdeveloped, and romantically tied to nature. Such dichotomies serve to naturalize Western dominance by constructing the Rest - or the Other - as the antithesis of the West, granting the latter meaning through its differentiation from all that it is not (see also Escobar, 1984; Ziai, 2015; Sud & Sánchez-Ancochea, 2022).

Recognizing the power relations and socio-political structures of temporal conceptualizations is crucial in sustainability studies, as the notion of time significantly

impacts the policies guiding environmental governance. This impact determines not only the pace at which change is pursued but also the frameworks within which these changes are interpreted and legitimated, thereby shaping societal expectations and narratives around sustainability. Hunfeld (2022) argues that while time and temporality are essential dimensions in global justice discourse, they remain underexplored and require more thorough exploration to move beyond colonial legacies, thus highlighting the need for a comprehensive approach that integrates diverse temporal perspectives in sustainability efforts.

In this context, the concept of ‘temporal justice’, as articulated by Hutchings (2008), emerges as a crucial consideration. Temporal justice seeks to rectify the imbalances created by historical injustices and colonial legacies by incorporating marginalized temporalities into contemporary discussions of sustainability. Hutchings asserts that the prevailing Western conception of time as a neutral and universal standard obscures the historical and cultural contexts that inform its significance in justice-related discussions. Accordingly, in our reasoning, time as a political construct, provides a valuable lens for analyzing perceptions of sustainability and advancing socio-environmental justice, particularly as sustainability debates involve temporal perspectives - shaping visions of the future, defining goals, and determining the pace and direction of transitions. This approach acknowledges a plural perspective of temporalities, providing critical examination into the dynamics of human-nature relations and fostering a framework for ethical coexistence.

2.2. Temporalities of Transition/Transformation: Floating Narratives of a World in Change

‘Transition’ and ‘transformation’ are buzzwords in contemporary debates on sustainability, carrying floating and multiple meanings depending on the context and discursive realms. A brief conceptual clarification of ‘transition’ and ‘transformation’ is therefore needed, as these terms are often used interchangeably. Moreover, seen through the lens of temporalities, each term refers to diverse processes of change: transition is a gradual process and follows a linear trajectory in a non-disruptive state, while transformation can occur instantly, not constrained by a linear progression or predefined stages (Hölsher, Wittmayer & Loorbach, 2018).

Transition is often used to describe socio-technological reformist approaches that focus on market-driven solutions to facilitate the Green transition (Dryzek, 2013; Bowen & Hepburn, 2014; Carter, 2018; Hölsher *et al.* 2018; McNelly & Franz, 2024; Rodríguez, Walter & Temper, 2024). Within sustainability research, transition refers to the processes of moving from one social, technological, economic, institutional regime, to another, encompassing shifts in societal subsystems such as energy or cities, where change is manageable in incremental steps (Hölsher *et al.*, 2018, pp. 1-3).

In contrast, for Kothari and coauthors (2023, pp. 315-317), transformation entails a radical, systemic change aimed at addressing the deep-rooted causes of social, environmental, and

economic injustices. This transformation requires challenging existing power structures and promoting greater participation in decision-making, local community empowerment, and the inclusion of diverse forms of knowledge and values. Unlike reformist approaches, which work within existing frameworks, transformation involves a rethinking of social structures to achieve long-term systemic change. This includes breaking down binaries and categories, acknowledging other ways of knowing and being as essential to envisioning futures.

This transformational ethos echoes the Indigenous Andean concept of *Pachakuti*, a term from Andean-Amazonian Kichwa and Andean Aymara cultures that signifies cycles of cosmic upheaval and renewal, likened to the processes of death and rebirth. According to Uzendoski (2014), *Pachakuti* is not merely an isolated event; it represents a cyclical phenomenon through which periods of disruption and regeneration continuously shape life and nature, emphasizing a restorative transformation. The term is derived from *Pacha*, meaning space-time-place, and *Kuti*, which implies a turning or profound shift, often signaling pivotal, even cataclysmic, events that realign social and natural orders through repeated cycles of transformation. *Pachakuti* was used in Kichwa-Aymara to describe the Spanish conquest, characterizing it as a profound ‘turnaround’- a powerful disruption that unsettled and transformed Indigenous worlds, marking a pivotal moment of upheaval and forced adaptation (Mignolo, 2011, pp. 157-158).

As articulated by Uzendoski (2014), the Kichwa epistemic-ontological perspective is rooted in a complex, non-linear relationship of power and transformation. This relational framework emphasizes three fundamental concepts: *Ushay* (power), *Yachay* (knowledge) and *Tukuna* (transformation), which form an interconnected worldview where power is exercised through relational and transformational processes, rather than dominance or hierarchy. *Tukuna* (transformation) embodies multiple layers of meaning that collectively reflect a perspective of transformation in different forms. This non-linear, regenerative approach reflects a dynamic cosmology in which power and knowledge flow through reciprocal respect and adaptability. Embracing a non-linear temporality of metamorphosis and renewal, the Kichwa epistemic-ontological perspective represents the adaptive, fluid nature of *Tukuna*, and a world in which beings in the natural and social realms are constantly interacting and evolving.

Within these paradigms, the non-linear, cyclical temporality of transformation challenges the notion of progress as unidirectional, suggesting that systemic change may involve embracing a relational approach that transcends modernist constraints. By aligning the temporalities of transition and transformation with distinct conceptual and cultural frameworks, our aim is to offer a nuanced perspective on the pathways and potentialities for radical transformation, underscoring the need for multifaceted and culturally responsive strategies in the pursuit of sustainable futures.

3. Discursive Temporalities in Buen Vivir, Degrowth, Sustainable Development, and Green Transition

3.1. Buen Vivir, Kawsak Sacha and Degrowth: Cyclical Time and the Continuum of Transformation

In critical debates on sustainability and post-development, Indigenous ethical-philosophical worldviews, such as *Buen Vivir/Sumak Kawsay* (translated as a ‘good way of living’), emerge as fundamental alternatives to development. Rooted in a vision of coexistence - both within human diversity and in relation to nature - *Buen Vivir/Sumak Kawsay* constitutes an ensemble of practices and principles of “living in plenitude, knowing how to live in harmony with the cycles of Mother Earth, the cosmos, life, and history, and in balance with every form of existence in a state of permanent respect” (Huanacuni Mamani, 2010, cited in Vanhulst & Beling, 2014, p. 56). As a decolonial discourse, *Buen Vivir* challenges structures of socio-cultural and epistemic oppression, as well as the dominant notions of progress, modernity and global capitalism (Mignolo, 2011, 2021; Mignolo & Walsh, 2018). In this regard, decolonization serves as a framework for articulating epistemological alternatives that incorporate pluriversality, acknowledging the equal standing of diverse cultural traditions and knowledge systems. As Acosta argues:

Buen Vivir does not synthesize a monocultural proposal. It is a plural concept. It would be better to speak of *buenos vivires* [good ways of living] or *buenos convivires* [good ways of living together], which arise especially from Indigenous communities and that contribute with new epistemes” (Acosta, 2015, p. 12, italics by authors).

This plural notion of *Buen Vivir* is further reflected in the concept of ‘flying river’ (Lalander *et al.*, 2025), which captures the floating, ever-evolving character. Technically, the ‘flying river’ refers to the movement of vast quantities of water vapor from the Amazon Basin towards the Andes, where it is redirected southward, generating rainfall across vast regions of South America. Metaphorically, the ‘flying river’ analogy symbolizes a dynamic process, continuously shifting and reshaping as it interacts with various territorial contexts, much like how the vapor flows and is influenced by the natural landscape it traverses (Marengo & Souza Junior, 2018; FAO, 2019; Krenak, 2020b, pp. 8, 11). Conditioned by the diverse epistemic-ontological perspectives of each Indigenous group, this ever-changing process is deeply intertwined with local struggles, and highlights the multifaceted character of *Buen Vivir*, which incorporates identity elements of class, ethnicity, and ecologism (Lalander, 2014; Lalander & Merimaa, 2018; Lalander & Lembke, 2020). Despite variations across different ethnic groups, they share an ethical commitment to collective well-being, centered around relational systems practiced in everyday life, at the individual, familiar, and societal levels (Viteri Gualinga, 2003, p. 47).

In this sense, social justice emerges as a central pillar of *Buen Vivir/Sumak Kawsay*, encompassing the struggles against ethno-cultural subordination, while also aligning with broader global efforts to address social inequalities. As such, it can be understood through

three interconnected dimensions and currents of thought: the Indigenous-culturalist (ethnicity/culture), the post-developmental/radical ecologist (ecologism), and the socialist/statist (class/justice) (Lalander & Lembke, 2020; Lalander *et al.*, 2025). Together, these dimensions provide a comprehensive framework for reimagining social structures and environmental relations.

Carlos Viteri Gualinga, a Kichwa-Sarayaku leader, was a central figure in both the theorizing of *Sumak Kawsay* since the 1990's and the recognition and incorporation of its principles in the 2008 Constitution of Ecuador, followed by Bolivia in 2009, making similar strides (Acosta & Martinez, 2009; Gudynas, 2011; 2014; Lalander, 2014, 2016; Lalander *et al.*, 2025). This enactment declared the state Plurinational and Intercultural, with collective rights for Peoples and Nationalities (Art. 57–66), acknowledging their own legal systems (Art. 171), and asserting specific rights to *Pachamama* (Mother Earth), commonly known as Rights of Nature (RoN) (Arts 10, 71–74) (Lalander, 2014; García Ruales, 2024, p. 2). The recognition of *Pachamama* in the Ecuadorian constitution symbolized a decisive break from the conception of nature, reflecting a shift toward a relational ontology that acknowledges *all forms of life* - human, non-human, and ecosystems - as subjects of rights, a perspective that has significantly contributed to the discourse of environmental politics (Gudynas, 2010, p. 52; 2014, pp. 103-104).

In this context, the concept of *Kawsak Sacha*, or the 'Living Forest', incorporates additional social and ecological dimensions into *Sumak Kawsay*, and calls for legal recognition of the forest as a living entity, through spiritual, reciprocal relationships among all living beings. Internationally launched in 2018 and originating from Kichwa Sarayaku (in Pastaza, the Amazon), *Kawsak Sacha* declaration is aligned with the Rights of Nature in Ecuador's constitution, posing a shift from resource-focused to respect-centered ecological governance. As a political-ontological initiative to establish *Kawsak Sacha* as a legal framework, which "interprets the politics of the forest," it further articulates nature as a sacred force, deeply embedded in the identity and cosmology of the Kichwa Sarayaku people (Gualinga, 2023; Díaz & Gualinga, 2023; Oikonomakis, 2024).

Kawsak Sacha is formulated from a pluriversal perspective, which encompasses six worlds: animal, cosmic, spiritual, vegetal, mineral and human, along with the invisible forest beings/dwellers (García Ruales, 2024, pp. 3-9). It acknowledges the ontological foundation of interconnection between the land, its human and non-human inhabitants, and the visible and invisible worlds (Gualinga, 2019, pp. 223-224; Oikonomakis, 2024, p. 152). By asserting *Kawsak Sacha* as a living forest with agency, the Sarayaku people reinforce their resistance through Indigenous territorial sovereignty and collective legal effort known as 'Indigenous lawyering', positioning themselves against external extractive projects - such as oil drilling and logging - to defend the environment (García Ruales, 2024, pp. 2-3; Oikonomakis, 2024, p. 145).

In relation to the temporal dimension, the principles of *Buen Vivir/Sumak Kawsay*, *Kawsak Sacha*, and *Pachamama* reflect a mode of existence in balance with the elements of *Pacha*

- a holistic conception of space-time-place, encompassing plants, animals, minerals, celestial bodies and spiritual entities. In *Pacha*, time is perceived in consecutive stages, influenced by natural cycles that operate at multiple levels, guiding processes of transformation and renewal. These cycles, rather than being independent or fixed, are dynamic, interconnected and continuously alternating (Inuca Lechón, 2017, p. 21). This perspective weaves together a complex web of non-hierarchical relations across space and time and is rooted in ethical values of relationality, complementarity, reciprocity, and living in harmony with nature (Estermann, 2013, p. 5; Lalander & Cuestas-Caza 2017, p. 34; Escobar, 2018b, pp. 100-103).

In reconnecting with the alternative emerging from the global North, the Degrowth movement aligns closely with many of the critical perspectives of *Buen Vivir*. Degrowth advocates for a radical departure from the imperatives of continuous economic growth, challenging the progress-driven conceptions of time that are foundational to modernity and capitalist expansion (Kallis, 2011; Demaria & Latouche, 2019; Hickel, 2020). This movement critiques the hegemony of development and hyper-productivity, highlighting its destructive impacts, such as resource depletion, environmental degradation, and social injustice. It positions these issues as vital problems that the dominant discourses of sustainability fail to address systematically (Demaria & Latouche, 2019, pp. 148-149).

Central to Degrowth is the idea of ‘degenerative temporality,’ which reframes deceleration as a regenerative process, countering the view that downsizing is inherently negative or regressive. By rejecting modernity’s ‘holy trinity’ of growth, progress, and development, Degrowth envisions a decelerative pace that allows ecosystems and societies to recover from the overreach of human activity. These principles emphasize a restorative and respectful relationship with finite resources calling for a departure from the relentless linear acceleration of modernity toward a rhythm that aligns with nature’s cycles (Kallis, 2011; D’Alisa *et al.*, 2015; Latouche, 2015a; Demaria & Latouche, 2019; Hickel, 2020). It aims to establish a post-growth society where values such as social justice, conviviality, care, and sharing are prioritized (D’Alisa, Deriu & Demaria, 2015). This vision entails a significant reduction in energy and material throughput, staying within the ecological limits of natural resources and respecting the Earth’s assimilative capacity. Such a shift requires embracing a plurality of ways of living that can coexist within these boundaries (Demaria & Latouche, 2019, pp. 149-150), and fostering a collective imaginary that involves a profound change of desires and subjectivities (Latouche, 2015a).

The temporal rupture inherent in Degrowth presents a paradox: while it advocates for deceleration, it also acknowledges the urgent need to address the accelerating climate change. This dual focus reveals a temporal tension between the critique of capitalist imperatives and the growth-driven model, on one hand, and the immediate ecological urgency, on the other (Latouche, 2015b), underscoring the challenge of balancing the call for deceleration with the necessity for urgent climate intervention. The critique of growth becomes intricately linked with the redefinition of what it means to advance, suggesting

that progress may not lie in accumulation, but in transforming the pace of our actions and the underlying values that drive them (Gergan *et al.*, 2020, p. 2).

The interconnected concepts of *Buen Vivir/Sumak Kawsay*, *Kawsak Sacha*, and Degrowth present alternative frameworks that challenge modernist, linear notions of development, advocating instead for degenerative, relational, and cyclical approaches. These perspectives reimagine time and progress, in which transformation is understood as regenerative and interconnected rather than linear. These movements converge around a shared vision of transformation that emphasizes the rhythms of nature and acknowledges ecological limits, fostering a more harmonious and reciprocal relationship between human and non-human worlds.

3.2. Sustainable Development, Green Transition and the Linear Temporality of Progress

The Brundtland Report, formally entitled *Our Common Future*, published by the World Commission on Environment and Development (WCED) in 1987, played a pivotal role in shaping the discourse around Sustainable Development. The project was first intended as a way to address the ecological and social shortcomings of traditional development models. The central goal was the reconciliation of environmental protection, social equity, and economic growth “without any painful changes” in the current (Western) social systems or capitalist structures (Dryzek, 2013, p. 159).

The Brundtland commission (WCED, 1987, paragraph 72) was concerned with rapid economic growth for addressing the pervasive issues of poverty and underdevelopment, while simultaneously addressing environmental degradation (Dryzek, 2013, p. 155). To achieve this ambitious growth trajectory sustainably, the report emphasized the need for a fundamental shift in the nature of growth itself. As highlighted in paragraph 32, the WCED posits that nations can pursue more rapid growth while still aligning with sustainability principles by transitioning towards less material- and energy-intensive activities and investing in resource-efficient technologies. This idea laid the groundwork for the concept of ‘Green Growth’ (Bowen & Hepburn, 2014), suggesting that economic development can be decoupled from environmental harm.

The Brundtland Report’s advocacy for Green Growth posits that through innovation and the adoption of sustainable practices, nations can achieve a balance between economic advancement and ecological integrity. This perspective has influenced subsequent policy frameworks and discussions around Sustainable Development, positioning technological advancement and efficiency as central components in the quest for a sustainable future. Moreover, the endorsement of policies promoting growth, trade and investment marked the beginning of a steady relationship between Sustainable Development and neoliberal globalization, facilitating the expansion of free trade and economic deregulation (Gómez-Baggethun, 2019, p.72). While this optimistic vision sought to reconcile the oxymorons of growth with sustainability (Lélé, 1991), it also raises critical questions about the feasibility

and implications of such a transition. After nearly four decades, this dominant narrative has shown ambiguous outcomes, particularly in the context of persistent environmental crises, deepening inequalities, and the continued prioritization of economic growth (Rist, 2007; Ziai, 2015; Beling *et al.*, 2018).

The Sustainable Development reformist approach reflects a somewhat restrained view of nature, acknowledging its limits only insofar as it continues to provide valuable services to humans (Dryzek, 2013, p. 159). This perspective implies that fundamental, transformative changes are neither anticipated nor deemed necessary. In this context, the value of nature is frequently reduced to functional terms - ‘natural capital’ (Dobson, 1998, pp. 41-47), ‘biodiversity’, or ‘environment’ (Escobar, 1995b, p. 13) - aligning with a mechanical, urban-industrial framework that sees nature as inert matter. As Escobar (1995b) suggests, we are complicit in both the symbolic demise of nature and its physical degradation, emphasizing a disconnect between our perceptions of nature and its actual, ongoing deterioration.

In recent years, Green Transition has become a central theme in development, especially through initiatives in energy transition (Dryzek, 2013; Carter, 2018). Grounded in the principles of Sustainable Development and Green Growth, corporate-led energy transitions prioritize replacing fossil fuels with renewable resources and advanced technologies. The linear temporal logic that underlies Green Transition is structured as a progressive timeline leading towards ‘ecologically modern’ futures of ‘decarbonization’ and ‘climate neutrality’ (Bowen & Hepburn, 2014; Carter, 2018).

Capitalism’s new version as ‘green,’ has pushed capital into new markets with a green facade (Dietz, 2024; Yanez & Moreno, 2024). Green Transition extends its reach by developing new accumulation strategies, including energy transition projects, conservation and restoration mechanisms driven by markets (Dryzek, 2013). While many of the largest polluters rebrand themselves with an eco-friendly rhetoric, their efforts often fit within a broader narrative of decarbonization which establishes fresh avenues for capital accumulation. The green narrative often coincides with the rhetoric of urgency - the impending ecological collapse or apocalyptic futures - which can be understood as a form of temporal imposition, often used to legitimize large-scale interventions without public scrutiny (Svampa, 2019). This narrative of urgency can paradoxically serve as justification for intensified extraction and exploitation under the guise of Green Transition, becoming a new form of “Green colonialism” (Svampa, 2019; Dietz, 2024, pp. 27-39; Yanez & Moreno, 2024).

Analysts anticipate a 500% increase in demand for ‘green’ metals and minerals essential to Green Transition by 2050, as stated in the World Bank’s report “Minerals for Climate Action: The mineral intensity of the clean energy transition” (World Bank, 2020). Future-oriented narratives of Sustainable Development and Green Transition prompt a critical reflection aligned with Krenak’s questions: “Natural resources for who? Sustainable

development for what? What exactly do we need to sustain? Because we're certainly not sustaining life on Earth" (Krenak, 2020a, p. 18).

While the need for societal transformation is imperative, the side-effects of posing apocalyptic scenarios risks directing collective attention on imminent threats while diverting it from structural issues - such as capitalism, colonialism and imperialism - that sustain the crisis itself (Gergan *et al.*, 2020, p. 2). Unilinear time thus plays a dual role: it envisions both potential 'utopias' and impending catastrophes. As these temporal logics accelerate, they lay fertile ground for policies that benefit corporate and state interests, sidestepping deeper systemic critiques. The Green Transition's call for urgency operates within a framework that often leaves capitalism, neocolonialism, and extractivism untouched, serving as a smokescreen rather than a significant transformation (Svampa, 2019; Dietz, 2024; Yanez & Moreno, 2024). Both Sustainable Development and Green Transition risk constraining the scope of transformative change in human-nature relations by framing sustainability within market-driven and technological paradigms that maintain dominant socio-economic structures.

4. Temporal Encounters: Analyzing Transition/Transformation through Relational and Cyclical Temporalities

4.1 Indigenous Temporalities Beyond the Illusion of Linear Time: *Buen Vivir*, *Tinkuy*, and the Ancestral Future

Being in the company of those people made me reflect on the myth of sustainability, invented by corporations to justify their theft of our idea of nature. No company on this earth is sustainable, no matter what they say. But these companies and even whole sectors opportunistically appropriate the concept of sustainability for its marketing value. Corporate sustainability managers have become the *sacerdotes* [high priests] of a new planetary order, self-righteously preaching something their employers, by their very nature, can't practice. And people are afraid to contest anything these *sacerdotes* say. But the fact is, it's dishonest to use a term like sustainability when we're on the verge of being expelled from Gaia. Not even the Indigenous communities are sustainable today, because we can't provide for all our needs in a way that is fully integrated with the land. No community that is in debt to the land can call itself sustainable, because we take out more than we can put back in. Our deficit to Gaia is half an earth per year (Krenak, 2020a, p. 15).

Development in contrast to *Sumak Kawsay*, is conceived only from lack and problems, and consequently raises the existence of a previous state of underdevelopment to appear as the medicine or the formula for overcoming that previous state in a linear transition. *Sumak Kawsay*, on the other hand, is a social practice aimed at avoiding falling into aberrant conditions of existence (Viteri Gualinga, 2003, p. iv).

Tinkuy in Kichwa (*T'hinku* in the Aymara language), can be understood as an encounter between epistemes of complementary diversity, united in reciprocity and renewal (*Pachakutik*). It embodies both convergence and confrontation, acknowledging the

coexistence of diverse ways of knowing while also recognizing that their interaction involves inversion, renewal, and change. Beyond an encounter of perspectives, *Tinkuy* reflects a dynamic process where knowledges and perspectives of coexisting cultures engage with and reshape one another through their mutual interaction with *Pacha* (space-time-place) (Inuca Lechón, 2017, p. 20).

In intellectual debates on *Buen Vivir*, Benjamin Inuca Lechón (2017) uses the conceptualization of *Sumak Kawsay Tinkuy* to emphasize the confrontational and dialogical aspects of *Sumak Kawsay*. *Tinkuy* can be translated as the coexistence of peoples meeting in diversity, united in the Indigenous struggles and resistance against exploitation and oppression (ibid., p. 6). Central to these struggles is the notion of ‘delinking’ from Western colonial structures, which remain embedded in modernity, global capitalism and extractivist systems of exploitation (Mignolo, 2011; Mignolo & Walsh, 2018). This confrontational ethos offers a critique of the Green Transition’s reliance on intensified resource extraction, particularly as it increasingly targets metals and minerals essential for renewable technologies - resources often found in the global South and, more specifically, in Indigenous territories, where the pursuit of these materials continues to drive exploitation and conflict (Lalander 2016; Svampa, 2019; Lalander *et al.*, 2021; Oikonomakis, 2024).

This critique of the Green Transition resonates with the broader tensions in the incorporation of *Buen Vivir/Sumak Kawsay* into the constitutions of Ecuador and Bolivia. While these constitutional commitments to the Rights of Nature and Indigenous ethical-philosophical principles have been celebrated as groundbreaking, they coexist uneasily with state dependence on extractive rents as a primary source of fiscal revenue. Progressive governments in these countries have aligned with transnational finance and industrial sectors, particularly in the mining of metals and minerals (McNelly & Franz, 2024, p. 5). This alignment highlights a fundamental contradiction: the tension between Indigenous rights and principles embedded in *Buen Vivir/Sumak Kawsay*, and the developmentalist model underpinning state-led economic strategies. As extractivist priorities take precedence, the broader ecological ethos has been constrained within a development model that continues to rely on the exploitation of natural resources, thus contradicting core Indigenous principles (Lalander, 2016; Svampa, 2019; Hope, 2020).

From a temporal perspective, aspirations for a decarbonized future are inherently political, even though they are often framed as apolitical, thereby diminishing their transformative potential (Hutchings, 2008). Habermas (1984) argues that the linearity of modern thought contrasts with more relational perceptions of the future, such as cyclical time and the ‘memories of the future.’ The act of neutralizing conflict through the depoliticization of development discourses serves as a tool of control and power, structuring the field of thought and action (Foucault, 1977; Escobar, 1995b). What we argue is that time and temporality are not neutral or merely sequential measures of progress but should instead be viewed as one of the components in the struggle for socio-ecological justice.

In 2020 and 2021, the Ecuadorian government announced its interest in doubling oil extraction, and is expanding large-scale mining (Yanez & Moreno, 2024, p. 82). Lalander (2016) terms it the ‘Ecuadorian resource dilemma,’ a reliance on resource extractivism as revenue for welfare distribution, equating it with developmental logics in the planning and implementation. The tension is further explored by Cuestas-Caza (2018, p. 50), who argues that *Buen Vivir*, originally rooted in Indigenous epistemologies, became a political project once it was incorporated into national development plans and policies. In this process, *Buen Vivir* turned into a ‘new adjective to development’ aligned with socialist-statist thoughts. The state’s adoption of Indigenous ethical-philosophical principles implied a connection to welfare eco-socialism and Sustainable Development, ultimately sacrificing the ecological and spiritual dimensions that were integral to the original *Sumak Kawsay* proposal (Cuestas-Caza, 2018, pp. 54-55). This tension is further elucidated in Viteri Gualinga’s (2003) observation that there is no equivalent concept of ‘development’ within *Sumak Kawsay*.

In Kichwa cosmologies, time is not a linear, measurable progression but a cyclical (*Pachakuti*) and relational process (*Tukuna*) that interconnects (*Kawsak Sacha*) the past, present, and future. This view disrupts the dominant conception of time in modern development, as described by Habermas (1984), where the future is seen as the point of departure for progress. Kichwa perspectives challenge this linear view by emphasizing the interconnectedness of all things and the importance of maintaining balance in the present. As Krenak (2020a, p. 15) suggests, when time is no longer viewed as something to be measured or controlled for development’s sake, the logic of modern global capitalism faces challenges in sustaining its narrative of perpetual growth and expansion. The reductive view of nature and time as static, controllable entities fails to recognize the complex temporal layers in Indigenous worldviews.

In contrast, the encounters and clashes - or *Tinkuy* - between global North and South transition/transformation discourses calls for a pluriversal approach, recognizing the diverse temporalities, practices, and epistemic-ontological perspectives. As Escobar (2020, p. 27) argues, multiple worlds exist, “partially connected but radically different [whose recognition and praxis] entails an entirely different ethics of life, of being-doing-knowing” that is rooted in interrelationship rather than domination. These forms of interrelationship are not about total abandonment of one world for another, but rather a recognition of the coexistence of multiple worlds.

In line with the pluriversal perspective, Enrique Dussel’s (2012) concept of transmodernity offers critical insights to Eurocentric modernist discourses. Dussel argues that we must move beyond contemporary modernity, not merely toward a postmodern framework, but to a *trans* (beyond) -*modern* one, critically situated outside the confines of modernity. This shift is rooted in ‘critical border spaces,’ where intercultural dialogues challenge Western-centric epistemologies. Transmodernity, according to Dussel (2012, p. 50), is not only inclusive and pluriversal but also deeply ethical, with the goal of advancing the unfinished project of decolonization by bringing about its political realization.

When reflecting on the role of time in pursuing a pluriversal transmodern approach to the future, Ailton Krenak's concept of the 'Ancestral Future' offers a critical reimagining of temporal relations. Krenak (2024) argues that the future is not a horizon to be conquered through technological progress or domination, but a continuation of ancestral ties to the land, grounded in Indigenous knowledges. This perspective envisions time as cyclical and relational, positioning the future as a collective, ethical continuation of ancestral wisdom and ecological stewardship, sustained through a reciprocal relationship with nature. This view challenges the prevalent conceptions of the future as a distant endpoint for planning, control, and competition. As Krenak puts it:

First of all, the future doesn't exist – we just imagine it. To say that something is going to happen in the future doesn't require anything, for it is an illusion. So, you can deposit everything there like in a game of dice. Unfortunately, from modernity onward, we have been induced into being part of the world in a competitive way. And this competitiveness, which has strengthened over centuries, ended up producing a world of gamers. If the future works out: "Bingo!" But the truth is that we are increasingly imagining the projection of very improbable futures, even though we continue to prefer this lie over and against the present (Krenak, 2024, p. 59).

This perspective of time resonates with the Kichwa concept of *Buen Vivir/Sumak Kawsay* and *Tinkuy*, or encounter and convergence, as discussed by Inuca Lechón (2017). Unlike extractivist and growth-driven models, which externalize ecological costs onto future generations and non-human life, Krenak's Ancestral Future and Kichwa notions of time - where the future is perceived as 'behind us' and the past 'ahead' - demonstrate an alternative approach to temporality that informs deeply ethical commitments (Coello, 2020, p. 37). In such a framework, time and space are interconnected within *Pacha* (space-time-place) (Inuca Lechón, 2017, p. 6). In this temporality, the future is not seen as a separate domain; it is interwoven with the present and past - an 'ancestral space' that calls for an ethical recognition of relationality across generations.

This cyclical view of time carries significant implications for socio-environmental and intergenerational justice. As Gioconda Coello argues (2020), Kichwa anticipations of the future are not speculative; they are grounded in relationships to land, community, and the cyclical rhythms of life. Within this relational temporal logic, current environmental actions impact not only future generations of humans but also the broader community of life - a multi-species and intergenerational responsibility often diminished in mainstream sustainability discourses. Embracing such an Ancestral Future requires a decolonization of time and a reorientation toward modes of existence that prioritize ecological respect, relational ethics, and a commitment to life in its myriad forms. By adopting this lens, the future becomes an expansive, shared space that transcends a human-centered viewpoint, integrating the rights, responsibilities, and rhythms of all living beings. By reconnecting to these temporalities, Indigenous and non-Indigenous peoples can aspire to a future that is not a mere 'improbable illusion' or abstract projection, but a living convergence grounded in the cyclical rhythms of life.

4.2 Temporal and Territorial Sovereignty in *Kawsak Sacha*: Towards Pluriversal Transformations

For the Indigenous people, the territory constitutes the natural space of life, conceived as a fundamental ecological unity, where life evolves in its multiple expressions and forms. For our peoples, these spaces are sources of wisdom and knowledges, and of culture, identity, traditions and rights... Therefore, the conception of territory is intimately linked to the exercise of our collective rights and the self-determination as peoples (Viteri Gualinga, 2004, p. 30 [translation from Spanish by the authors]).

The introductory quote from Viteri Gualinga frames the importance and meaning of territory and territoriality (ethnoterritorial belonging) in the multidimensional struggles for self-determination/autonomy and territorial sovereignty. The link between territory and Indigenous identity extends beyond land to be owned or used; it is a fundamental source of wisdom and knowledge, carrying cultural, spiritual and social significance. As integral parts of Indigenous identity, territories are likewise subjects of rights to constitutional protection by the Plurinational state (Lalander & Lembke, 2020, p. 147).

In the context of Indigenous territorial protection, the Kichwa-Sarayaku's definition of the forest as "a living conscious being, a subject of rights" (*Kawsak Sacha*) adds substantive significance to existing rights by rearticulating and expanding the recognition of the Rights of Nature as a political strategy (Sarayaku Governing Council, 2018; García Ruales, 2024, pp. 17–18). *Kawsak Sacha* can be understood, in part, as a response to continuous unauthorized resource exploration without informed consent, emerging from nearly two decades of struggle, marked by battles, protests and resistance against exploitation and violence in Kichwa-Sarayaku territory. Patricia Gualinga, representative of the Amazonian Kichwa-Sarayaku people and spokesperson for *Kawsak Sacha* (Living Jungle/Living Forest), elaborates what the project signifies in terms of autonomy:

We propose a form of self-governance that doesn't mean diminishing the state structure. Rather, it means exercising territorial governance within our territories to allow us to respond to the needs of the people, who have been eternally marginalized throughout history. This Indigenous self-government allows us to respond to our particular realities. That has to be very clear. Actors from outside our communities cannot think that they can come here and negotiate over our territories through regional or central governments or large nongovernmental organizations that serve as intermediaries, while seeing us Indigenous peoples as incapable of responding. We have to find a way, because we can respond. We are the keepers of the territory. We are the caretakers. Why should those above us decide what can or cannot be allowed? That would bring another form of extraction, exploitation, marginalization, racism, and exclusion of the peoples (Patricia Gualinga, interview in: Díaz & Gualinga, 2023, p. 166).

Gualinga's emphasis on Indigenous communities as the territorial 'keepers' and 'caretakers' underscore a fundamental principle of Indigenous self-governance: the

assertion of territorial sovereignty as means to resist historical marginalization and reasserts autonomy over decision-making processes.

The Kichwa-Sarayaku and *Kawsak Sacha* form part of a broader Kichwa-Amazonian people in the Amazon Pastaza region. The historical leader and spokesperson Antonio Vargas, who is a previous president for CONAIE (Confederation of Indigenous Nationalities in Ecuador), underscores this collective identity in his reflection on the origins of *Kawsak Sacha*:

Sarayaku began with this *Kawsak Sacha*, but deep down it's not just Sarayaku. We who live in the forest are all *Sacha* because we are living beings in the forest. Everything that is the forest is life for us (...) Patricia can talk as an individual person, one thing is personal, the other is a form of the Kichwa nationality in Pastaza. At our last congress in Canelos we decided that *Kawsak Sacha* is not only for these persons, not only Sarayaku, *Kawsak Sacha* is for everyone of us who live in Pastaza (Antonio Vargas, interview with Lalander & Joel Bengtsson, Union Base, 3 February 2019. See also: Bengtsson, 2019).

The vision of *Kawsak Sacha* originated in Sarayaku but has since been recognized as a collective project for all Indigenous groups of the Ecuadorian Amazonia through the organization *Pastaza Kikin Kichwa Runakuna* (PAKKIRU, n.d.). This expansion underscores its broader significance for all inhabitants of the Living Forest. By integrating the Rights of Nature within a cyclical, relational temporality, *Kawsak Sacha* embodies an ethical-cultural framework that acknowledges nature's rhythms and the continuity of life. Time, as the living forest, is conceived as a sacred flow where human, non-human, visible, and invisible beings coexist in cycles of mutual regeneration (*Tukuna*), offering a radically different vision for environmental governance.

Departing from *Kawsak Sacha* as an illustrative example of relational-ontological expansion and its role in societal transformation, key distinctions arise when compared to Degrowth, particularly regarding ontological and temporal plurality. While Degrowth advocates for social justice, conviviality, and care, its ontological foundation remains largely grounded within Western universality and operates within a fundamentally linear conception of time, albeit at a reduced pace. As Kallis (2011) and Hickel (2020) emphasize, Degrowth envisions a transformation away from capitalism toward a post-growth society, but to a certain degree, this transformation still operates within a structured, teleological conception of time.

Furthermore, Degrowth's critique of capitalism remains rooted in economic and technological paradigms. Its proposals - such as work-time reduction, redistributive policies, and universal basic income - are framed within existing economic structures (Kallis, 2011; Hickel, 2020). However, it should be noted that Degrowth do offer a crucial critique of the limitations inherent in Green Growth and Sustainable Development, advocating for alternatives that are not driven by conventional development imperatives (Kothari, Demaria, & Acosta, 2014). In contrast, Indigenous ethical conceptualizations do

not center the economy as the primary organizing principle of society. The implementation of the Rights of Nature in Ecuador illustrates this divergence: rather than seeking economic alternatives within the same governance logic, Indigenous movements have pushed for the recognition of nature as a rights-bearing subject rather than an economic resource.

From a decolonial and temporal justice perspective, recognizing time as relational and cyclical is fundamental to dismantling the epistemic dominance of Western modernity in sustainability discourses. Rifkin (2017) argues that Indigenous temporalities, embedded in collective memory, oral traditions, and place-based practices, sustain cultural identity and challenge imposed linear trajectories of development. Temporal sovereignty, in this sense, is both a political assertion and an epistemic rupture. As Mignolo (2011) and Mignolo & Walsh (2018) emphasize, decolonization requires epistemic delinking - breaking away from the colonial matrix of power that structures knowledge, being, and time itself. Temporal sovereignty embodies this delinking by asserting alternative temporalities as central to self-determination and social transformation.

However, as Rifkin (2017) critiques, reducing the distinction between Western and Indigenous time to a rigid binary oversimplifies temporal experiences and risks reinforcing static models of time. These oppositions neglect the dynamic and interwoven nature of different temporal formations. Rather than imposing a singular trajectory of historical progression, embracing multiple processes of becoming reveals how various temporalities interact and influence each other without collapsing into one unified conception. This perspective is crucial for decolonial efforts, as it moves beyond the reductive framing of Indigenous temporalities as mere opposites of Western time. Instead, it allows for engaging with them on their own terms, recognizing their internal complexities and their significance within broader struggles for sovereignty and justice (Rifkin, 2017, pp. 17–18). Recognizing time beyond Western linearity is not merely an acknowledgment of cultural difference but a necessary step toward epistemic justice. It challenges the coloniality of time - the structuring of history and futurity through capitalist, extractivist, and state-centric temporalities that have historically marginalized Indigenous ways of knowing (Mignolo, 2011; Mills, 2014, 2020; Escobar, 2018b).

The need for embracing multi-temporal approaches becomes especially clear in the broader disconnection from the Earth, which Escobar (2016) identifies as a central aspect of the environmental crisis. This disconnection - the inability to “feel and sense with the Earth” - not only limits human-nature relations but also constrains the possibilities for deeper societal transformation. As Kothari et al. (2024, pp. 319-325) argue, addressing this crisis requires dismantling the rigid binaries and categories that structure dominant environmental discourses. Indigenous cosmovisions offer a compelling alternative by resisting the fragmentation of time.

Building on these perspectives and in line with our argumentation, Jorge Garcia-Arias and Javier Cuestas-Caza (2024, p. 7) stress “the importance of integrating human activity with the rhythms and limits of nature, respecting all forms of life as an interconnected whole.”

The authors suggest a transformative model including post-developmental, intercultural, decolonial and ecological dimensions based on the principles of *Buen Vivir/Sumak Kawsay*. This combination would serve as a bridge to an ethically and ecologically conscious society rooted in justice, diversity, and interconnectedness.

Unlike the reformist agenda of the Sustainable Development Goals or the eco-modernist Green Transition, these Indigenous transformative discourses call for a fundamental rethinking of societal structures. They embrace pluriversal, multi-temporal realities that are delinked from modernist paradigms, fostering worlds where nature and society can coexist while respecting both natural and social boundaries. To claim that these alternatives bear little resemblance to the Sustainable Development Goals would be an understatement. In fact, there are multiple worlds and paradigm shifts between them.

5. Concluding Remarks: Temporal Justice and Pluriversal Futures

This article has explored and critically analyzed the temporal dimensions of alternative development discourses, contrasting the linear, growth-driven frameworks of Sustainable Development and Green Transition with the cyclical, relational, and decelerative perspectives of *Buen Vivir/Sumak Kawsay* and Degrowth. Each approach is underpinned by distinct temporalities that shape its perspective on sustainable futures. By addressing these perspectives, this study aimed to create space for multiple, coexisting visions of transition and transformation, emphasizing the often-overlooked temporal dimensions within development discourses. We have highlighted the crucial distinction between what is transitional and what is transformative, as these concepts carry different implications, particularly regarding their potential outcomes for environmental and social justice.

The reformist model of Sustainable Development, despite its initially radical aspirations, has evolved into what can be described as an ‘anti-politics machine,’ that suppresses transformative possibilities in favor of dominant narratives centered on Western perspective of progress and development. Both Sustainable Development and Green Transition are anchored in a linear temporality that perpetuates modernist patterns of thought and action. These discourses, with their promises of a sustainable future, uphold and reinforce structures of (linear) dominance within a global capitalist system. This alignment is particularly evident in the growing demand for transition minerals, predominantly located in Indigenous territories. Far from breaking with past paradigms, these approaches - whether consciously designed or shaped by entrenched structural dynamics - replicate modernist, colonial, and capitalist logics, now under the guise of sustainability. This highlights how temporalities, far from being neutral constructs, are deeply embedded in and reinforce existing power structures.

In contrast, the alternative discourses of *Buen Vivir/Sumak Kawsay*, *Kawsak Sacha* and Degrowth challenge the very foundations of modernist progress. Degrowth, emerging as a transformative narrative from the global North, holds considerable potential and shares key affinities with Indigenous epistemic-ontological principles. They advocate for

temporalities grounded in cyclical regeneration, relationality, and interconnectedness, offering a transformative vision of sustainability that aligns with the rhythms of nature.

The relational cyclical perspectives in *Buen Vivir/Sumak Kawsay* and *Kawsak Sacha* center on nature and non-human entities, with *Ushay* (power), *Yachay* (knowledge) and *Tukuna* (transformation) informing an interconnected worldview where power is exercised through relational and regenerative (*Pachakuti*) processes, rather than dominance or hierarchy. In this context, *Tukuna* represents the cyclical and transformative nature of these processes, emphasizing continuous renewal and change, rather than a linear or static progression. The legal recognition of *Kawsak Sacha* as a living forest serves as a powerful example of transformation discourse. By asserting nature and non-human entities as subjects of rights, *Kawsak Sacha* challenges conventional views of nature as resource or property, positioning itself as a powerful conceptual and political alternative. This approach shifts the paradigm, emphasizing that all elements of the ecosystem, including the forest, possess rights. Such a perspective challenges the traditional human-centric legal system. By recognizing nature as a living, interconnected being, we can begin to reframe the broader narrative about human-nature relationships, with balance rather than dominance.

Achieving this transformation also requires confronting colonial structures and legacies. Decolonization - referred to as epistemic justice - is a crucial step toward creating just and sustainable futures. This justice is not only about reclaiming Indigenous knowledge systems but also about recognizing that the world is pluriversal, rather than universal. In a pluriversal world, many different realities can coexist, and these diverse realities are restorative and cyclical. Transformation and transition discourses must integrate different temporalities, recognizing marginalized temporal perspectives and fostering temporal sovereignty.

The shift toward sustainable futures demands the recognition of multiple worlds, ontologies, and epistemologies that acknowledges relationality and interconnection. As Krenak's notion of the Ancestral Future suggests, sustainable futures are not distant endpoints to be achieved but ongoing processes of regeneration and coexistence rooted in ancestral wisdom and ethical stewardship. Ultimately, the pluriversal transformation we advocate is one of cyclical regeneration and relationality, where the interconnectedness of all beings is recognized and upheld, and the principles embodied in *Tukuna* provide a foundation for advancing sustainable futures.

References

1. Acosta, A. & Martínez, E. (2009). *El buen vivir: una vía para el desarrollo*. Editorial Abya-Yala.
2. Altmann, P. (2017). Sumak Kawsay as an Element of Local Decolonization in Ecuador. *Latin American Research Review*, 52, 749-759. <http://doi.org/10.25222/larr.242>
3. Altmann, P. (2020). The commons as colonization: the well-intentioned appropriation of *Buen-vivir*. *Bulletin of Latin American Research*, 39(1), 83-97. <https://doi.org/10.1111/blar.12941>
4. American Anthropological Association (n.d.). Anthropological Ethics. <https://americananthro.org/about/anthropological-ethics/>
5. Beling, A.E., Cubillo-Guevara, A.P., Vanhulst, J. & Hidalgo-Capitán, A.L. (2021). Buen-vivir (Good Living). A “Glocal” Genealogy of a Latin American Utopia for the world, *Latin American Perspectives*, 48(3), 17-34. <https://doi.org/10.1177/0094582X211009242>
6. Beling, A.E., Vanhulst, J., Demaria, F., Rabi, V., Carballo, A.E. & Pelenc, J. (2018). Discursive synergies for a ‘Great Transformation’ towards sustainability: pragmatic contributions to a necessary dialogue between human development, degrowth, and Buen-vivir. *Ecological Economics*, 144, 304-313. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2017.08.025>
7. Bengtsson, J. (2019). *Sumak Kawsay and Clashing Ontologies in the Ecuadorian Struggle towards De-coloniality: Progressive mobilization, romanticized constitutional reforms and local conceptions of Sumak Kawsay / Alli Kawsay in Ecuador*. M.Sc. Thesis in Environmental Science: Environment, Communication and Politics. Södertörn University.
8. Bowen, A. & Hepburn, C. (2014). Green Growth: An Assessment. *Oxford Review of Economic Policy*, 30(3), 407-22. <http://www.jstor.org/stable/43664656>
9. Carter, N. (2018). *Politics of the Environment: Ideas, Activism, Policy*. Cambridge University Press.
10. Chuji, M., Rengifo, G. & Gudynas, E. (2019). Buen-vivir. In A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, A. Demaria & A. Acosta (Eds.), *Pluriverse – A Post-Development Dictionary* (pp. 111-114). Tulika books.
11. Coello, G. (2020). Kichwa stories of future(s): Narratives for otherwise good living. In L. López López & G. Coello (Eds.), *Indigenous futures and learnings taking place* (pp. 37-55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003019299>
12. Cuestas-Caza, J. (2018). Sumak Kawsay is not Buen Vivir. *Alternautas*, 5, 51-66. <https://doi.org/10.31273/alternautas.v5i1.1070>
13. Cuestas-Caza, J., Lalander, R. & Lembke, M. (2020). Andean intercultural ecosocialism in times of Buen-Vivir?: A red-green-culturalist approach. In R. Latham, A. T. Kingsmith, J. von Bargen, & N. Block (Eds.), *Challenging the Right, Augmenting the Left: Recasting Leftist Imagination* (pp. 169-181). Fernwood Publishing.
14. D'Alisa, G., Deriu, M., & Demaria, F. (2015). Care. In G. D'Alisa, F. Demaria, & G. Kallis (Eds.), *Degrowth: A vocabulary for a new era* (pp. 90-93). Routledge.

15. Demaria, F., Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A. & Acosta, A. (2023). Post-development: From the Critique of Development to a Pluriverse of Alternatives. In S Villamayor-Tomas & R. Muradian (Eds.), *The Barcelona School of Ecological Economics and Political Ecology: A Companion in Honour of Joan Martinez-Alier* (pp. 59-69). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22566-6_6
16. Demaria, F., & Latouche, S. (2019). Degrowth. In A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria, & A. Acosta (Eds.), *Pluriverse: A post-development dictionary* (pp. 148–151). Tulika Books.
17. Díaz, C.A.B., & Gualinga, P. (2023). “The Forest is a Living, Conscious Being”: As green capitalists rush to cash in on false climate solutions, an Indigenous community in Ecuador pushes back with a groundbreaking model for protecting the Amazon. *NACLA Report on the Americas*, 55(2), 163–168. <https://doi.org/10.1080/10714839.2023.2213092>
18. Dietz, K. (2024). Global Energy Transitions and Green Extractivism. In M. Lang, M.A. Manahan, & B. Bringel (Eds.), *The Geopolitics of Green Colonialism: Global Justice and Ecosocial Transitions* (pp. 27–39). Pluto Press. <https://doi.org/10.2307/jj.12865310.6>
19. Dobson, A. (1998). *Justice and the Environment: Conceptions of Environmental Sustainability and Theories of Distributive Justice*. (1st ed.). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198294956.003.0003>
20. Dryzek, J. (2013). *The Politics of the Earth. Environmental Discourses*. Oxford University Press.
21. Dussel, E.D. (2012). Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3). <http://dx.doi.org/10.5070/T413012881>
22. Escobar, A. (1984). Discourse and power in development: Michel Foucault and the relevance of his work to the third world. *Alternatives X*, 377-400. <https://doi.org/10.1177/030437548401000304>
23. Escobar, A. (1995a). *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton University Press.
24. Escobar, A. (1995b). El desarrollo sostenible: Diálogo de discursos. *Ecología Política - Cuadernos de debate internacional*, 9, 7-25. <https://www.jstor.org/stable/20742816>
25. Escobar, A. (2011). Sustainability: Design for the Pluriverse. *Development*, 54(2): 137–140. <http://doi.org/10.1057/dev.2011.28>
26. Escobar, A. (2015). Degrowth, Post-Development, and Transitions: a preliminary conversation. *Sustainability Science*, 10(3), 451–462. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0297-5>
27. Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11–32. <https://doi.org/10.11156/aibr.110102>

28. Escobar, A. (2018a). Transition Discourses and the Politics of Relationality: Toward Designs for the Pluriverse. In B. Reiter (Ed.), *Constructing the Pluriverse: The Geopolitics of Knowledge* (pp. 80-106). Duke University Press.
29. Escobar, A. (2018b). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Duke University Press.
30. Escobar, A. (2019). Civilizational transitions. In: A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria & A. Acosta (Eds.), *Pluriverse – A Post-Development Dictionary* (pp. 121-124). Tulika books.
31. Escobar, A. (2020). *Pluriversal politics: The real and the possible*. Duke University Press.
32. Escobar, A. (2021). Reframing civilization(s): from critique to transitions. *Globalizations*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14747731.2021.2002673>
33. Estermann, J. (2013). Ecosofía andina: La 'Naturaleza' en Occidente y en los Andes. *FAIA: Revista Filosofía Afro-Indo-Abiyalens*, 2(11).
34. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) (2019). Integrating forests and water to combat climate change. <https://www.fao.org/in-action/forest-and-water-programme/news/news-detail/en/c/1190278/>
35. Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (A. Sheridan, Trans). Pantheon Books.
36. Foucault, M. (1980). *Power / knowledge*. Random house.
37. Fricke, S.N. (2019). Introduction: Indigenous Futurisms in the hyperpresent now. *World Art*, 9(2), 107–121. <https://doi.org/10.1080/21500894.2019.1627674>
38. Garcia-Arias, J. & Cuestas-Caza, J. (2024). Pluriversal Autonomies Beyond Development: Towards an Intercultural, Decolonial and Ecological Buen Vivir as an Alternative to the 2030 Agenda in Abya Yala/Latin America. *Latin American Perspectives*, 51(4), 122-140. <https://doi.org/10.1177/0094582X241292327>
39. García Ruales, J. (2024). Forest moralities, kindred knowledge and Sacha Runakuna: Kawsak Sacha as law. *The International Journal of Human Rights*, online first version. <https://doi.org/10.1080/13642987.2024.2362837>
40. Gergan, M., Smith, S. & Vasudevan, P. (2020). Earth beyond repair: Race and apocalypse in collective imagination. *Environment and Planning D: Society and Space*, 38(1), 91-110. <https://doi.org/10.1177/0263775818756079>
41. Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press.
42. Gómez-Baggethun, E. (2019). Sustainable development. In A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria, & A. Acosta (Eds.), *Pluriverse: A post-development dictionary* (pp. 71–73). Tulika Books.
43. Gualinga, P. (2019). Kawsak Sacha, the Living Forest. In A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria & A. Acosta (Eds.), *Pluriverse: A Post-Development Dictionary* (pp. 223-226). New Delhi: Tulika Books and AuthorsUpFront.
44. Gudynas, E. (2010). La senda biocéntrica: Valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica. *Tabula Rasa* (13), 45-71. <https://doi.org/10.25058/20112742.404>
45. Gudynas, E. (2011). Buen-vivir: Today's tomorrow. *Development, Suppl. Cosmovisions*, 54(4), 441-447. <https://doi.org/10.1057/dev.2011.86>

46. Gudynas, E. (2014). *Derechos de la Naturaleza - Éticas biocéntricas y políticas ambientales*. Tinta Limón.
47. Gudynas, E. (2021). Postdevelopment and other critiques of development. In H. Veltmeyer & P. Bowles (Eds.), *The Essential Guide to Critical Development Studies* (pp. 49-56). Routledge
48. Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*. (T. McCarthy, Trans). Beacon Press.
49. Hall, S. (2019) [1992]. The West and the Rest: Discourse and Power. In D. Morley (Ed.). *Essential Essays Volume 2 – Identity and Diaspora* (pp. 185-224). Duke University Press.
50. Hickel, J. (2020). *Less is more: How Degrowth will Save the World*. Penguin Random House.
51. Hidalgo-Capitán, A. L., & Cubillo-Guevara, A. (2014). Seis debates abiertos sobre el sumak kawsay. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 25, 25–40. <https://doi.org/10.17141/iconos.48.2014.1204>
52. Hobson, J.M. (2004). *The Eastern Origins of Western Civilisation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489013>
53. Huanacuni Mamani, F. (2015). *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas/CAOI.
54. Hunfeld, K. (2022). The coloniality of time in the global justice debate: de-centring Western linear temporality. *Journal of Global Ethics*, 18(1), 100–117. <https://doi.org/10.1080/17449626.2022.2052151>
55. Hutchings, K. (2008). *Time and World Politics: Thinking the Present*. Manchester University Press.
56. Hölscher, K., Wittmayer, J.M. & Loorbach, D. (2018). Transition versus transformation: What's the difference? *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 27, 1-3, <https://doi.org/10.1016/j.eist.2017.10.007>
57. Inuca Lechón, J.B. (2017). *Yachay tinkuy o encuentro y confrontación de saberes: Genealogía de la interculturalidad y del buen vivir en la educación de los pueblos kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX*. PhD. thesis in history. FLACSO Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12808>
58. Kallis, G. (2011). In Defense of Degrowth. *Ecological Economics*, 70, 873-880. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2010.12.007>
59. Kothari, A., Demaria, F. & Acosta, A. (2014). Buen-vivir, Degrowth, and Ecological Swaraj: Alternatives to Sustainable Development and Green Economy. *Development*, 57, 362–375. <https://doi.org/10.1057/dev.2015.24>
60. Kothari, A., Temper, L., Rodriguez, I., Walter, M., Özkaynak, B., Masri, R., Inturias, M., Martin, A., Turhan, E., Broome, N. P., Bajpai, S., Gobby, J., Pelenc, J., Tatpati, M. & Ajit, S. (2024). Towards a Just Transformations Theory. In I. Rodriguez, M. Walter, & L. Temper (Eds.), *Just Transformations: Grassroots Struggles for Alternative Futures* (pp. 315-332). Pluto Press. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/77032>

61. Krenak, A. (2020a). *Ideas to postpone the end of the world*. (A. Doyle, Trans). House of Anansi Press.
62. Krenak, A. (2020b). *Caminhos para a cultura do bem viver*. Cultura do Bem Viver. <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/06/Ailton-Krenak.pdf>
63. Krenak, A. (2024). *Ancestral Future* (A. Brostoff & J. Pinheiro Dias, Trans). Polity Press.
64. Lalander, R. (2014). Rights of Nature and the Indigenous Peoples in Bolivia and Ecuador: A Straitjacket for Progressive Development Politics? *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 3(2), 148–173. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.137
65. Lalander, R. & Cuestas-Caza, J. (2017). Sumak Kawsay y Buen-Vivir en Ecuador. In A.D. Verdú Delgado (Ed.), *Conocimientos ancestrales y procesos de desarrollo: Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (pp. 30-64). Universidad Técnica Particular de Loja/UTPL.
66. Lalander, R., Eguiguren Riofrio, M.B., Vera, A.K., Reyes, M., Espinosa, G. & Lembke, M. (2021). Indigenous Gold Mining in the Kenkuim Shuar Community: A Decolonial and Postcapitalist Approach to Sustainability. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 10(2), 178–202. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.570
67. Lalander, R., Fortes, B.S. & Lembke, M. (2025). Sumak Kawsay / Buen-vivir, a Flying River: A Decolonial Approach to Tinkuy and Social Justice. In Galindo, J.F., Gonzales, W., Moser, M. (eds.), *Vivir Bien: Diálogos transculturales e interdisciplinarios entre Latinoamérica y Europa*. Madrid & Frankfurt: Iberoamericana Vervuert, 109–126. http://dx.doi.org/10.31819/9783968696973_005
68. Lalander, R. & Lembke, M. (2020). Interculturality from Below: Territoriality and Floating Indigenous Identities in Plurinational Ecuador. *Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, 9, 129-158. <https://www.udla.edu.ec/wp-content/uploads/2021/07/revista-CPRI-2020-final-correctora-digital-2.pdf>
69. Lalander, R. & Merimaa, M. (2018). The Discursive Paradox of Environmental Conflict: Between Ecologism and Economism in Ecuador, *Forum for Development Studies*, 45(3), 485-511, <https://doi.org/10.1080/08039410.2018.1427622>
70. Lang, M., Bringel, B. & Manahan, M.A. (2024). Lucrative Transitions, Green Colonialism and Pathways to Transformative Eco-social Justice: An Introduction. In M. Lang, M.A. Manahan & B. Bringel (Eds.), *The Geopolitics of Green Colonialism: Global Justice and Ecosocial Transitions*, (pp. 1-24). Pluto Press. <https://doi.org/10.2307/jj.12865310.5>
71. Latouche, S. (2015a). Imaginary, decolonization of. In G. D'Alisa, F. Demaria, & G. Kallis (Eds.), *Degrowth: A vocabulary for a new era* (pp. 146-149). Routledge.
72. Latouche, S. (2015b). Disaster, pedagogy of. In G. D'Alisa, F. Demaria, & G. Kallis (Eds.), *Degrowth: A vocabulary for a new era* (pp. 122–124). Routledge.
73. Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. (C. Porter, Trans). Harvard University Press.
74. Lélé, S.M. (1991). Sustainable development: A critical review, *World Development*, 19(6): 607-621. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(91\)90197-P](https://doi.org/10.1016/0305-750X(91)90197-P)

75. Marengo, J. A., & Souza Junior, C. (2018). Mudanças climáticas: Impactos e cenários para a Amazônia. *Alana - APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil)*, Art. 19. https://www.oamanhae hoje.com.br/assets/pdf/Relatorio_Mudancas_Climaticas-s-Amazonia.pdf
76. McNelly, A. & Franz, T. (2024). Making and Unmaking the actually Existing Hegemonic Green Transition, *The Extractive Industries and Society*, 20, art. 101525. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2024.101525>
77. Mignolo, W.D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Duke University Press.
78. Mignolo, W.D. (2021). Sustainable development or sustainable economies? Ideas towards living in harmony and plenitude, *Socioscapes. International Journal of Societies, Politics and Cultures*, 1(1), 49-66. <http://www.socioscapes.org/index.php/sc/article/view/33>
79. Mignolo, W.D. & Walsh, C. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.
80. Mills, C.W. (2014). White Time: The Chronic Injustice of Ideal Theory. *Du Bois Review*, 11(1), 27-42. <https://doi.org/10.1017/S1742058X14000022>
81. Mills, C.W. (2020). The Chronopolitics of Racial Time. *Time & Society*, 29(2), 297–317. <https://doi.org/10.1177/0961463X20903650>
82. Nourani Rinaldi, P. (2022). The Age of Transition: Postdevelopment and North-South Synergies. *Latin American Perspectives*, 49(1), 237-256. <https://doi.org/10.1177/0094582X211060381>
83. Oikonomakis, L. (2024). Protecting the Forest Beings that Protect Us: The Cosmo-Political Challenge Kawsak Sacha Poses to Ecuador's Extraction-Based Development. *Bulletin of Latin American Research*, 43(2), 145-158. <https://doi.org/10.1111/blar.13535>
84. Ortiz-T., P. (2024). Del dicho al hecho. Presente y futuro de los derechos indígenas en el Ecuador. In A. Barrera, M.A. Espín, S. Granda Merchán & R. Oetzel (eds.), *Diálogos para la paz: Miradas desde la diversidad*, Tomo 1 (pp. 51-82). Abya-Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.80.579>
85. PAKKIRU. (n.d.). ¿Quiénes Somos? Pastaza Kikin Kichwa Runakuna (PAKKIRU). <https://pakkiru.org/quienes-somos/>
86. Rifkin, M. (2017). *Beyond Settler Time: Temporal Sovereignty and Indigenous Self-Determination*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smrwm>
87. Rist, G. (2007). Development as a buzzword. *Development in Practice*, 17(4-5), 485-491, <https://doi.org/10.1080/09614520701469328>
88. Rodríguez, I., Walter, M., & Temper, L. (2024). Introduction. In I. Rodriguez, M. Walter & L. Temper (Eds.), *Just Transformations: Grassroots Struggles for Alternative Futures* (pp. 1-28). Pluto Press. <https://doi.org/10.2307/jj.8501592>
89. Rodríguez-Garavito, C. & Baquero-Díaz, C. (2022). Reframing Indigenous rights: The Right to Consultation and the Rights of Nature and Future Generations in the Sarayaku Legal Mobilization. In G. de Búrca (Ed.), *Legal Mobilization for Human Rights* (pp. 73–88). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192866578.001.0001>

90. Said, E.W. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.
91. Sarayaku Governing Council (2018). *Kawsak Sacha Declaration*. Sarayaku Government Council: Sarayaku, Ecuador.
92. Sud, N. & Sánchez-Ancochea, D. (2022). Southern Discomfort: Interrogating the Category of the Global South. *Development and Change*, 53(6), 1123-1150. <https://doi.org/10.1111/dech.12742>
93. Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2f9xs4v>
94. Thompson, E.P. (1967). Time, Work-Discipline, and Industrial Capitalism. *Past & Present*, 38, 56-97. <https://doi.org/10.1093/past/38.1.56>
95. United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations General Assembly. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
96. Uzendoski, M. (2014). Analogic Alterity: The Dialogics of Life of Amazonian Kichwa Mythology in Comparison with Tupi Guaraní (Mbyá) Creation Stories. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 12(1): 28-47. <https://digitalcommons.trinity.edu/tipiti/vol12/iss1/3>
97. Vanhulst, J. & Beling, A.E. (2014). Buen vivir: ¿Emergent discourse within or beyond sustainable development? *Ecological Economics*, 101, 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2014.02.017>
98. Viteri Gualinga, C. (2003). *Sumak Kausai: Una respuesta viable al desarrollo*. B.A. thesis in applied anthropology. Universidad Politécnica Salesiana (Quito).
99. Viteri Gualinga, A. (2004). Tierra y territorio como derechos. *Pueblos. Revista de Información y Debate*, 14, 30-31. Retrieved from <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article75>
100. World Bank. (2020). *Minerals for Climate Action: The Mineral Intensity of the Clean Energy Transition*. Retrieved from <http://pubdocs.worldbank.org/en/961711588875536384/Minerals-for-Climate-Action-The-Mineral-Intensity-of-the-Clean-Energy-Transition.pdf>
101. World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
102. Yampara Huarachi, S. (2011). Cosmovivencia Andina. Vivir y convivir en armonía integral. *Bolivian Studies Journal*, 18: 1-22. <https://doi.org/10.5195/bsj.2011.42>
103. Yampara Huarachi, S. (2016). *Suma Qama Qamaña. Paradigma Cosmo-biótico Tiwanakuta. Crítica al sistema mercantil kapitalista*. Ediciones Qamañ Pacha.
104. Yanez, I. & Moreno, C. (2024). Accumulation and Dispossession by Decarbonisation. In M. Lang, M. A. Manahan, & B. Bringel (Eds.), *The Geopolitics of Green Colonialism: Global Justice and Ecosocial Transitions* (pp. 76–88). Pluto Press. <https://doi.org/10.2307/jj.12865310.10>

105. Ziai, A. (2015). *Development Discourse and Global History: From Colonialism to the Sustainable Development Goals*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315753782>

Notes

*Is a socio-ethnologist and M.Sc. candidate in Environmental studies at the Department of Environment, Development and Sustainability studies, Södertörn University, Stockholm. Her special research interests include pathways towards civilizational transformation, socio-environmental justice and activism, and how human values and worldviews affect the relationship with nature. ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-9272-9685> Email address: natalielaprevote@gmail.com Web: <https://www.researchgate.net/profile/Natalie-Laprevote>

**Is an anthropologist, performance artist, and Ph.D. candidate in Environmental studies at the Department of Environment, Development and Sustainability studies, Södertörn University, Stockholm. She investigates Indigenous territoriality in Latin America, particularly Brazil, and examines how Indigenous communities navigate and respond to global challenges such as climate change, environmental governance, and socioenvironmental justice. Her academic background can be found in the conjuncture of Humanities and Social Sciences, intersecting environmental science, global development studies, social anthropology, performing arts and media. Her research interests include themes of Indigenous peoples' participation in global politics, Indigenous media and art, digital activism, co-creation, and counter-colonization, with a particular emphasis on how transformations in Indigenous territoriality unfold in response to contemporary challenges. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7758-1662> Email address: bartira.fortes@sh.se Web: www.bartirafortes.com

***Is a sociologist and political scientist; Full Professor in global development studies/environmental science at Södertörn University; PhD. (2004) and Associate Professor (2009) in Latin American Studies, University of Helsinki. At Södertörn University he teaches and supervises in development and environmental studies at all academic levels, for instance, in the fields of world politics, critical development theory and socio-environmental governance. He collaborates since many years with academic institutions in South America, such as the Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, and the Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, and Universidad Técnica Particular de Loja, both in Ecuador. In recent years, he has particularly carried out research activities on and with Indigenous peoples, organizations and communities, amidst political mobilization, livelihood alterations, and local alternatives in the face of global capitalism and the impacts of extractivist projects in Indigenous territories in Bolivia and Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2581-2588> Email address: rickard.lalander@sh.se Web: https://www.researchgate.net/profile/Rickard_Lalander

*****Note.* Front page image: Detail from the ceramic artwork "Växande" ("Growing") by Barbro Johansson as part of a larger collaborative project with artist Torgny Larsson. Photo by Natalie Laprevote, January 14, 2025, Svedmyra subway station, Stockholm.



Los pucullu/covacha del cementerio de Toco y su estilo

Walter Sánchez Canedo

Los *pucullu/covacha* del cementerio de Toco y su estilo

The *pucullu/covacha* of the Toco cemetery and its style

Walter Sánchez Canedo*

Cómo citar: Sánchez, C. W. (2025). Los *pucullu/covacha* del cementerio de Toco y su estilo. *Revista Dialógica Intercultural*, 5, 33-79. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.15391078>

Recibido: 28 de enero de 2025 • Aprobado: 23 de abril de 2025

RESUMEN | A partir de un *corpus* de nichos conocidos como *pucullu/covacha* ubicados en cementerios campesinos de Cochabamba y tomando como estudio de caso el cementerio de Toco, el artículo aborda una serie de elementos arqueotecturales para plantear tipologías de un estilo formal colectivo y también particular, de edificaciones de enterramiento. Se sostiene que estos *pucullu/covacha* son la materialización de cómo la gente comprende la muerte y como se relaciona de manera dinámica con sus difuntos. Se plantea que el estilo formal colectivo y los estilos formales particulares no existen en el aire y son producto creativo de larga data de lo social histórico de la gente que habita los valles de Cochabamba y, por ende, la de Toco.

Palabras clave | Cochabamba, Toco, cementerio, *pucullu*, *covacha*.

ABSTRACT | The article addresses a series of archaeo-tectural elements to propose typologies of a collective and also particular formal style, of burial buildings starting from a corpus of niches known as *pucullu/covacha* located in peasant cemeteries of Cochabamba. Taking the Toco cemetery as a case study. It is argued *pucullu/covachas* are the materialization of how people understand death and how they dynamically relate to their deceased from a historical perspective. It is proposed do not exist “in the air” and that they are a long-standing creative product of the historical social of the people who inhabit the valleys in Cochabamba-Bolivia.

Keywords | Cochabamba, Toco, cemetery, *pucullu*, hut.

Introducción

El propósito de este trabajo es abordar los elementos de un posible estilo formal colectivo y particular de edificaciones de enterramiento a partir de un *corpus* de nichos antiguos del cementerio de Toco. Llamados en castellano *covacha*¹ y en quechua *pucullu*, estas

¹ “Covacha. s.f. Cueva pequeña. *Sepecus. Speluna, parva crypta*” (Academia 1824: 275, I).

sepulturas poseen características singulares² que, se sugiere, son la materialización de concepciones de cómo la gente comprende la muerte y se relaciona con sus difuntos. Para sustentar la idea de la existencia de un estilo colectivo y, dentro de él, de estilos particulares, se presenta una colección de registros fotográficos de nichos en los que se destaca determinadas tipologías de formas comunes junto a diferenciaciones particularizadas que hacen a aspectos más específicos. Se plantea que este posible estilo formal colectivo y los estilos formales particulares no existen en el aire y que son producto creativo de larga data de lo social histórico de la gente que habita los valles de Cochabamba y, por ende, la de Toco.

Para concretizar este objetivo, se plantean objetivos específicos que abordan elementos que hacen a la contextualización histórica e institucional. Entre estos se hallan: describir brevemente la dinámica de la zona, de la hacienda, el curato y el pueblo de Toco, su dinámica poblacional, la presencia institucional religiosa, el proceso histórico del cementerio y componentes que hacen a los dispositivos culturales asociados a los *pucullu/covachas*.

Si bien el trabajo es descriptivo, para su abordaje se siguen lineamientos conceptuales de Gell, sobre los vínculos entre estilo —conceptualizado de manera general como “‘las relaciones entre las relaciones’ de formas ([1998] 2016: 266)— y cultura. Se asume *a priori* que este “objeto” *pucullu/covacha* pertenece a la actual cultura quechua de los valles de Cochabamba, entendiéndose “cultura” como un “conjunto de artefactos” pero también al complejo que hace a sus “otras formas —el parentesco, la economía, la política y la religión—” (Ibid.); para el caso de este trabajo, el conjunto de objetos *pucullu/covachas* y sus asociaciones a otras formas culturales que se expresan también en la arqueotectura regional. En este último caso, se amplía a relaciones de “objetos” distintivos que pueden ser articulados *desde* y *a* otras esferas de la realidad: comunicacionales, sonoras, rituales, etc.³

Toco

La voz Toco hace referencia a una zona geográfica, a un pequeño poblado, un curato y una ex hacienda. Esta única designación para distintas realidades crea confusión que amaina cuando conjugamos todas ellas dentro de un mismo espacio en el que operan estas instituciones, aunque con distintos ritmos e intensidades.

² Para el abordaje de aspectos formales constructivos se hace uso tangencial de una rama de la arqueología: la arqueotectura o arqueología de la arquitectura, en uno de sus aspectos: el de estudiar, conservar y gestionar una parte de la cultura material de las sociedades pasadas (Mañana Borrazás et. al. 2002). Por tanto, no se hace referencia a una estratigrafía muraria o a análisis constructivos arquitectónicos, aunque sí se intenta un acercamiento a una cronología relativa sobre el inicio de las construcciones del cementerio de Toco. De manera operativa, el uso de esta subdisciplina en este trabajo, está restringido a generar un primer esbozo que posibilite una prospección futura de mayor precisión y detalle.

³ Textos en curso sistematizan estilos locales de *pucullu/covachas* de otros cementerios vallunos.

Zona geográfica

El territorio de Toco se halla a una altitud de entre los 2.700 a 3.000 m.s.n.m. Ecológicamente, una parte se ubica en una zona semiárida, con vegetación de monte espinoso debido a su clima seco en sus laderas hacia el Sur que sobrepasan, en algunos casos, los 3500 msnm. En el valle los terrenos están constituidos por enlames aluviales aptos para la agricultura. La temperatura anual gira en torno a los 17° C y la humedad relativa es del 40 %. Posee una precipitación media de 411 mm/año. Durante el ciclo lluvioso (de noviembre a febrero), algunas veces se presentan granizadas; las “heladas” llegan en el ciclo seco de otoño e invierno (mayo-julio) y también en primavera (septiembre y octubre).

Su sistema hídrico nace en la cuenca del río K’ellu mayu, cuyas cabeceras se hallan en las serranías al Sur. A su paso por la comunidad de Siches adopta este nombre. En su ingreso al valle, este río se divide en dos ramales: el río Cliza y el río Toco, cuyas aguas son canalizadas hacia los sembradíos⁴. Los rebalses forman pequeñas lagunas naturales o van a parar a la represa de la Angostura.

Poblado

La documentación colonial temprana registra Toco como un territorio de los “indios de Pocona”, posiblemente Quta. Caracterizados como “de arco y flecha”, los quta poseen un vínculo cercano con los yumu/amo/umu y yuracaré de los yungas de la “montaña” de Moxos (Sánchez C. 2008). Un documento es explícito al señalar que “ero e aramasi, totora y toco en el valle de cliça” y aquellas “que llaman achamoco y dicen ser pertenecientes (también) a los yndi°s de misque y pocona”, así como “otro pedaço de tierras que dicen

⁴ Las aguas del río Siches, que se juntan en el valle con los del río Sulti (Xulti), fueron fuente de conflictos durante el periodo virreinal y republicano. Estaban reguladas para su uso en los campos agrícolas de la gran hacienda de Santa Clara, propiedad de las monjas clarisas. Por ese derecho, administradores y arrendatarios de la hacienda podían construir diques de desvío de las aguas para ser introducidas a los campos agrícolas y, como obligación, reparar y/o construir anualmente los puentes sobre el río Cliza para permitir la circulación de gente, animales y productos por todo el valle. Las crisis agrícolas hacen que, algunos años, la congregación no pueda cumplir o retrase esa obligación. Por tal motivo, muchos propietarios locales asumen también la responsabilidad sobre los puentes, hecho que los lleva a reclamar mayores derechos de uso de agua del río Siches, entre ellos, el de construir represas de canalización hacia sus tierras, lo que deriva en quejas de las monjas que consideran que coarta sus derechos de uso exclusivo de estas aguas. Estos impases, con el tiempo, se convierten en conflictos que son arreglados con amagues de juicios. Un ejemplo de conflicto ocurre el año 1878, durante la sequía que afecta los valles por el fenómeno del Niño, con denuncias de desvío de las pocas aguas del río por la construcción de represas. Por esa documentación, se sabe que, para entonces, las aguas de Siches benefician también a la hacienda Toco (Contestación 1878).

Para la primera mitad del siglo XX, todo este panorama se modifica debido a que la hacienda Toco se fragmenta por ventas a *piqueros* (pequeños propietarios parcelarios). Frente a la demanda de agua de estos pequeños agricultores, por D.S. N° 966, dado el 3.XII.1947, se reglamenta la Ley de 29.XI.1947, que autoriza la construcción de un muro de desviación a la altura del cantón Toco sobre el río de Siches (Cliza), “teniendo en cuenta la importancia que encierra para la agricultura de las zonas circunvecinas”, tanto la parte “oriental y occidental, beneficiadas por las aguas del mismo río”.

llamarse las tierras de tarata y [dicen] ser de los yndi^os de pocona y misque” (AHMC.ECC., Vol. 21, (1571), fs. 472-496). Esta pertenencia es corroborada por la *Memoria* presentada sobre “las tierras del valle de clissa del balle de Cochabamba”, donde se señala que “indios del repartimiento de Pocona” están ubicados en Copoata (Pocoata), Achamoco, Mamata, Siaco y Ero (Hero), con derechos sobre las aguas del río “Xulte” (Sulti) y sobre las del río “Pocoata” (AHMC.ECC, Vol. 27, N° 5 (1581), fs. 29-39).

El documento *Provisión Real para cumplir los autos en el pleito que trata con los indios de Pocona, Gonzalo Rodríguez sobre las tierras de Coropampa en el valle de Sacaba*, muestra que, para 1581, muchas de las tierras pertenecientes a los “indios de Pocona” en estos valles han sido invadidas por “chacareros” españoles, motivo por el cual se hallan en constantes juicios para ser recuperadas; en el mejor de los casos, para venderlas (AHMC.ECC, Vol. 27, N° 5 (1581), fs. 29-39)⁵. Es posible que a estas presiones invasivas territoriales se hayan sumado las constantes incursiones y persecuciones a los “indios yumu de guerra” y a los yuracaré, que se dicen ser “parientes de los indios de Pocona” (Schramm 1990), y ser causales para que los “indios pocona” decidan abandonar sus tierras vallunas y, adentrarse, muchos de ellos, a las profundidades boscosas de los yungas de la “montaña” de Arepucho, hacia su antiguo territorio situado en los bordes del río Yungaoma (hoy Ibirizu) (Sánchez C., 2008).

El despoblamiento facilita para que los “chacareros” españoles consoliden sus asentamientos en todo el valle de Cliza; en Toco, a fines del siglo XVI, ya es un hecho. No obstante, sin mano de obra, necesitan generar condiciones para atraer gente de otras partes de los Andes; quienes arriban son “indios” aymarófonos del altiplano, que huyen de la *mit’a* minera y del pago de tasa⁶, y que pasan a ser incorporados —y muchas veces escondidos— bajo la categoría *yanacona*⁷ (Sánchez Albornoz, 1983). Con esta nueva población de trabajadores y un sistema de trabajo agrícola-pecuario distinto, durante el siglo XVII se configura un nuevo patrón cultural y de asentamiento en los valles. La casa del hacendado, con sus trojes, corrales y capilla, pasa a convertirse en una suerte de *axis mundi* alrededor del cual se organizan las parcelas agrícolas y las residencias de los *yanacona* —ubicados en los márgenes de los caminos o de manera dispersa en la hacienda junto a sus *sayaña*⁸—, la vida económica, religiosa e incluso social. La configuración de “pueblo”, en el sentido estricto de la palabra, es difícil hallarla en estos años; se irá estructurando de a poco en las siguientes décadas sobre esta conformación residencial.

⁵ Estos documentos muestran que los “indios de Pocona” poseen una territorialidad discontinua hasta fines del siglo XVI. Con un núcleo territorial en el valle de Pocona e “islas” en el “valle de Cliça” y en otros valles como el de Sacaba.

⁶ Abusos y malos tratos de caciques, corregidores y curas doctrineros en sus comunidades del altiplano y los “trabajos intolerables” en el servicio de la *mit’a* minera en Potosí son las principales razones para la huida (Saignes 1984).

⁷ Es un trabajador vinculado a las encomiendas a las haciendas que, por el uso de su fuerza de trabajo en labores agrícola-pecuarias, el encomendero o el hacendado debía darle alimentación, vestimenta, atender su salud y evangelizarlo.

⁸ Muchos de ellos provenientes de zonas de salitrales cercanos al lago Titicaca.

Ubicado en el camino que une los poblados de Tarata y Arani, se establece una pequeña aldea (“rancho”) en la hacienda de Toco donde se ofrece servicio a los trajinantes (tambo, corrales y pienso para animales, comida, bridas, etc.) que transitan con sus mulas y llamas de/hacia los valles del Este como Pocona y Mizque; que bajan/suben de las fértiles serranías del Sur (Sacabamba) o, se dirigen y llegan de los valles de Santivañez, Central y Bajo. Por esta característica de núcleo de paso, muchos hacendados de los alrededores rentan “sitios” donde ubican sus trojes y sus residencias de paso.

A fines del siglo XVIII, el gobernador Intendente Francisco de Viedma, describe el paisaje de asentamientos en el valle de Cliza, compuesto por haciendas, cada cual señalada como si fuera un pequeño pueblo ([1793] 2006).

Sin citar ningún documento, los investigadores señalan que es Francisco del Rivero —dueño desde 1801 de la hacienda de Toco por compra en remate público (Guzmán S. 2010)— quién le da el carácter urbano al pequeño rancho, posiblemente hacia 1810⁹. Para su constitución, cede “ocho fanegadas de terreno para su respectiva parcelación o loteo”: “La Plaza principal, trazada y mensurada por un hábil topógrafo y las ocho bocacalles de acceso con una simetría admirable, tiene ese origen” (AMDECO, 2008). No obstante, es posible que este proceso de urbanización se haya iniciado un poco antes, si atendemos la inscripción en el madero de una casa del pueblo: “se terminó de techar el 13 de septiembre de 1797”.

En la república decimonónica temprana, Toco pasa a ser es uno de los cinco cantones de la provincia Tarata¹⁰ (Guzmán, 1886: 56). Como unidad político-administrativa está obligada a consolidar un poblado donde puedan centralizarse servicios básicos hacia la población local: corregimiento, escuela, iglesia, mercado, cementerio. Como municipio es creado recién el 3.IV.1956 durante el gobierno de Hernán Siles Zuazo.

En la actualidad, su ordenamiento político-administrativo está dividido en seis Distritos y cuarenta y tres comunidades. El pueblo, Toco, es la capital de la segunda sección de la provincia Germán Jordán. El año 2015 contaba con una población estimada de 6.586 habitantes. De este total, el 47 % habla solo quechua, el 51 % es bilingüe (quechua-español) y solo el 2 % tiene el español como única lengua (AMDECO, 2008). No se tienen datos actuales (2024).

El centro urbano, ordenado en forma de damero, tiene casas modestas. La plaza es parte de la antigua extensión de la iglesia. Construida en 1788, destaca por su hermosa cúpula cubierta con azulejos multicolores fabricados por artesanos ceramistas de la localidad de Huayculi (AMDECO, 2008). El área del pueblo abarca unas tres o cuatro cuadras alrededor y se va expandiendo sobre los bordes de los caminos a Cliza, Arani o Siches.

⁹ Por este acto, se lo reconoce como fundador del pueblo.

¹⁰ Cliza, Toco, Paredón, Tolata e Izata, con la capital, el pueblo de Tarata.

Figura 1

Pueblo de Toco y su área agrícola adyacente. Se aprecia el río Siches y sus ramales: Cliza y Toco



Nota: Google Earth, 2025.

Ex hacienda

Para principios del XVII, los “chacareros” españoles tienen consolidada su presencia y sus haciendas en todo el valle de Cliza. Como señala la *Carta inédita de don Antonio C Calderón*, de 1619, “ocho leguas más adelante (repartimiento y pueblo de Pocona), camino de la villa de Oropeza, está el valle de Cliza todo poblado de chacaras de pan” (Tomichá Charupa [1619] 2016: 88). Este dato de “chacararas” agrícolas consolidadas es corroborada este año para Toco, con el registro de 160 trabajadores *yanacona* con sus familias que viven en esa zona (Ob. cit.: 88), lo cual supone una fuerte presencia poblacional¹¹.

Tal dinámica demográfica no es, sin embargo, estable. Para 1692, los datos muestran un fuerte descenso de la población *yanacona* en la hacienda Toco —para entonces pertenece al Asiento¹² de Tarata— que, ese año llega a 34 (población masculina, titular), con un fuerte

¹¹ Es posible que dentro de esta población *yanacona* haya existido un porcentaje de gente uru. Ibarra Grasso señala que hacia 1688, “indios de Challacollo (probablemente Urus)” del lago Poopo- Oruro estarían habitando dispersos en el valle de Cliza (s/f: 80). Siendo así, no sería nada raro que sus casas las hayan construido siguiendo técnicas, modelos y estilos por ellos conocidos: tipo *pucullu*, como los registrados a fines del siglo XX en isla del Choro-Oruro (Véase Fig. 32).

¹² La voz Asiento si bien tiene significados variables desde el siglo XVI, mantiene en el tiempo una doble referencia: espacial y poblacional. Algunas definiciones permiten entender esta voz: ASIENTO. Sitio en está ó estuvo fundado algún pueblo o edificio. *Situs, locus*. (Academia, 1824: 104, I).

registro de “huidos”, principalmente entre “tributarios” de 18 a 50 años de edad (17 en total) y, sugestivamente, también en la categoría “viejo” (2 en total) (Gordillo [1692] 1987, cf. *infra*)¹³.

Tabla 1

Relación Asiento/hacienda, población masculina y tributarios (1692)

ASIENTO HACIENDA	POBLAC. TOTAL MASCUL.	CATEGORÍA					
		JOVEN (0-17)		TRIBUTARIO (18-50)		VIEJO (50 - +)	
		Presente	Huido	Presente	Huido	Presente	Huido
TARATA							
Balthasar Mendes	6	1	1	1	3	0	0
Rodrigo Febres	15	6	0	4	3	1	1
Convento de Colpa	52	18	2	5	16	7	4
Bernabé Pardo	8	0	0	0	5	1	2
Chaguarani	23	9	0	5	7	0	2
Arbieto	2	0	0	0	2	0	0
TOCO	34	5	0	5	17	5	2
Marcos Jimenez	19	5	0	2	11	0	1
Muela	37	12	1	2	12	8	2
SUB TOTAL	196	56	4	24	76	22	14

Nota: Fuente: Gordillo [1692] 1987: 21.

Dos fenómenos parecen dar cuenta de este descenso poblacional: la existencia de zonas y haciendas más benéficas, dispuestas a aceptar mano de obra “huida”, y la continua llegada de “huidos” del altiplano aymaráfono que son incorporados a las haciendas ya no como *yanacóna* sino como “forasteros sin tierras” sujeto a un sistema nuevo: el “arriendo” de parcelas a cambio del pago de renta en trabajo, dinero y productos. Consolidado durante el siglo XVIII, este nuevo modelo de incorporación de mano de obra, permite a los hacendados acceder a: 1. un porcentaje de la producción agrícola, pecuaria y sobre otros productos elaborados (*muk’u*, frazadas, cerámica, etc.) de las ahora familias colono-arrenderas 2. trabajo gratuito (pongueaje) durante varios días a la semana en las “parcelas de hacienda” (hombres) y servicio doméstico de las mujeres (*mit’ani*) en la casa de hacienda y 3. el pago de un canon dinerario por el uso de un pedazo de tierra (arriendo). En muchas haciendas, además, el servicio de transporte gratuito de la producción desde la hacienda a los mercados (*cachas*).

ASIENTO. En Indias el territorio y población de las minas. *Fodinarum tractus, regio* (Academia 1824: 104, I).

Asiento = lugar” (Bolivia, 1905: 323).

¹³ Entre las otras razones por las cuales huyen, se hallan los “malos tratamientos” y “otras molestias” (abusos) que los chacareros y los curas realizan con los *yanacóna*. En años de malas cosechas, al no poder sustentar los hacendados su alimentación, podían llegar a pasar periodos de hambre, momento en el que preferían “huir” e irse a zonas más benéficas.

No se tienen datos demográficos sobre la hacienda de Toco en el siglo XVIII ni a quién pertenecía. Se conoce, no obstante, que para 1787-1788, el curato de Tarata, del que depende Toco, tiene 15.826 habitantes, de los cuales 3.971 son españoles, 4.166 mestizos, 6.924 indios y 765 mulatos (Viedma [1793] 2006).

En 1801, la hacienda Toco pasa, por compra mediante remate público, a propiedad de Francisco del Rivero (Guzmán S., 2010). El testamento de este personaje es aclarador:

Item que le comunico y declaró por sus bienes las haciendas nombradas de Toco y Caunani existentes en el valle de Clisa¹⁴, distrito de esta provincia que estas las compró en público remate el día veinte y siete de junio del año pasado de mil ochocientos uno dando al contado dos mil quinientos treinta pesos y reconociendo en ellas el principal de veinte mil setecientos pesos a favor de distintos interesado como constaba del mismo expediente del remate y documentos que tratan de esta materia a que se remata (Guzmán S., 2010: 38)¹⁵.

La república de Bolivia, que se consolida en 1825, no modifica de manera sustancial las relaciones de los hacendados de Toco con las familias colono-arrenderas y tampoco el sistema de propiedad y acceso a la tierra con fuertes ribetes estamentales. Recién para el último tercio del siglo XIX, la presión sobre ellas se incrementa debido a una coyuntural bonanza minera y de acceso a dinero fresco de los bancos, que permite no solo a hacendados sino también a los artesanos mestizos incrementar su producción y exportar sus excedentes con buenas ganancias. Tal bonanza queda reflejada en la consolidación urbana de Toco que, si bien sus élites hacendales residen mayormente en la ciudad de Cochabamba, invierten hacia 1890 en la construcción de nuevos inmuebles alrededor de la plaza —aunque las casas no tienen la majestuosidad de otros pueblos como Tarata—. Esta coyuntura contribuye al fortalecimiento de un cuerpo de artesanos y de vendedoras “pulperas” y “costureras” y de otros oficios, que construyen también sus casas, de un solo piso, según cánones hispanos. Todo el actual conjunto urbano muestra la pujanza de esa economía local.

No hay que olvidar, sin embargo, que los grandes propietarios prefieren residir en sus casas de hacienda en las afueras del pueblo, constituidos como pequeños conglomerados empresariales con sus propias reglas que incluyen formas de relacionamiento ritual y legal. En el caso de la hacienda Todo, el documento de “denuncia” sobre el uso de aguas del río Siches y la construcción de represas sobre este río, señala, en la *Contestación* realizada por Venancio Jiménez y Joaquín Salcedo (1878) a quejas de las monjas clarisas, que “D. Benjamín Rivero, propietario de una finca de Toco”, la denuncia al “primer mayordomo [de la hacienda Cliza] por haber mandado construir la presa de costumbre en aquel río [de Toco]” (1878: 21). Esta presa que desvía las aguas a regaba las tierras de Toco y también

¹⁴ Estas haciendas producían una gran cantidad de maíz y de trigo (Guzmán S., 2010: 39).

¹⁵ A su muerte, por herencia, la hacienda pasa a sus tres “hijos legítimos” (Guzmán S., 2010: 41).

de la hacienda de Cliza, estaba situada “frente a la casa de hacienda del Sr. Rivero” (1878: 22).

La bonanza económica regional y local comienza a declinar desde los primeros años del siglo XX, conduciendo al incremento de deudas de los hacendados a los bancos. Al no poder pagar sus préstamos, invertidos en bienes suntuarios y no productivos, estos comienzan a parcelar y a vender sus tierras. Tal fenómeno da lugar, en las siguientes décadas, al incremento de un nuevo y pujante grupo social que presiona sobre el mercado de tierras: el *piquero* (de *piqui* = piojo en quechua), “piojalero” o pequeño propietario parcelario. Fruto de este proceso y decisiones de sus propietarios, para mediados de siglo, la gran hacienda de Toco ya no existe. En su lugar, se halla un gran conjunto de *piquerías*; como resabio, en algunas zonas, quedan pequeños hacendados con escasos colonos y unas pocas hectáreas de tierra.

La Reforma Agraria de 1953 declara extinguido el sistema de hacienda. Con esta ley se modifica aún más todo el paisaje poblacional y cultural. En las siguientes décadas, se acelera el proceso de minifundización de la tierra, paralelo a una “campesinización” de la economía de Toco. El pueblo, abandonado por los antiguos propietarios, entra en un proceso de deterioro urbano con la caída de sus antiguas casas —consideradas, las que quedan, patrimonio cultural del municipio—, aunque en los últimos años del siglo XXI, debido a una bonanza económica campesina, han aparecido construcciones modernas.

Figura 2

El actual pueblo de Toco



Nota: Google Earth, 2025.

En la actualidad, el pueblo es un espacio dinámico que ofrece servicios básicos a sus habitantes y también a los del área rural: colegios, campos deportivos, bancos, restaurantes, iglesia, servicios municipales, agua, luz, teléfono, internet, etc.

Curato

Un hito importante en la historia de Toco es la fundación de una Capellanía¹⁶ realizada en 1576 por el primer cura y vicario de la Villa de Oropeza, Antonio de Castro (AMDECO, 2008). Esta fundación consolida la presencia hispana en la zona; más aún, la existencia de una pequeña capilla familiar es la evidencia de la celebración de misas y de otras actividades religiosas. Consagrada al alma del/la propietario/a, es también un indicador de la presencia de población trabajadora dentro de la “chácara” agrícola y pecuaria de Toco. Para 1619, el historiador Tomichá Charupa describe la doctrina de Punata y la parroquia de Toco de la siguiente manera:

Hay en él una doctrina [de Punata]; su advocación del Señor San Juan, en que el cura es vicario de aquel valle. No tiene iglesia ya que la que tenía la hice desamparar cuando la visité por no estar decente ni en parte cómoda... Hay 270 yanaconas con sus familias y 40 españoles y mestizos. En este mismo valle está otra parroquia llamada Toco, que se dividió de la de Punata; tiene dos capillas distantes legua y media... no tiene cofradías ([1619] 2016: 88).

La constitución de Toco como parroquia y la dependencia de capillas externas a ésta, evidencia que es demográficamente importante y una hacienda agrícola rica. Para entonces, pertenece al Asiento de Tarata. Un dato devenido de la lengua en la que debían evangelizarse en el “valle de Clipsa” y que proviene de la *Copia de curatos* (“fines de 1600”), da cuenta que la gente debía ser evangelizada en lengua aymara (Torero, 1987).

¹⁶ Según Castro Pérez et. al.:

Las capellanías son fundaciones perpetuas hechas con la obligación aneja de cierto número de misas u otras cargas espirituales que debe cumplir el poseedor en la forma y lugar previstos por el fundador. Por tanto, el fundador segregaba de su patrimonio unos bienes que se destinaban a la manutención del clérigo poseedor de la capellanía, el cual se comprometía a celebrar en una capilla un cierto número de misas u otros rituales sagrados por el alma del fundador y normalmente, también de su familia (207: 336).

Figura 3

Esquema de ubicación del Asiento de Chirusi y el Asiento de Tarata (1692). Referencialmente se coloca algunas haciendas



Nota. Elaboración propia en base a Gordillo [1692] 1987: 21. Sin escala.

Esta formulación administrativa (por Asientos) se modifica con el establecimiento del virreinato del río de La Plata, a la cual pasa a depender la Audiencia de Charcas. Con este cambio, se establece el régimen de Provincia con Intendencia, según consta en la Ordenanza de 28.I.1872. De esta manera, surge la Intendencia de la provincia de Santa Cruz de la Sierra que agrupa los corregimientos de Cochabamba, Mizque, el Gobierno y la Capitanía General de Santa Cruz de la Sierra. La provincia de Santa Cruz es dividida en ocho Partidos, fuera de la capital y el Nuevo Yunga de Yuracaré. Entre los Partidos se hallan: el de Cliza, de Mizque, de Valle Grande y de Santa Cruz; las que corresponden al Arzobispado de Charcas son: Partido de Sacaba, de Arque, Tapacarí y Ayopaya.

El Partido de Cliza es dividido a su vez, en cuatro curatos: de Tarata, Paredón, Punata y Arani¹⁷. Describiendo el curato de Tarata, el Intendente de la Provincia de Santa Cruz de la Sierra, Francisco de Viedma, en su *Informe* de 1788 señala:

¹⁷ La "Revista publicada por Adrián Melgar i Montañó" titulada *El Archivo*, lleva en su edición de 1936 la siguiente información con respecto a los límites de la parroquia de Punata y Arani a fines del siglo XVIII, marcando también el límite con el curato de Tarata:

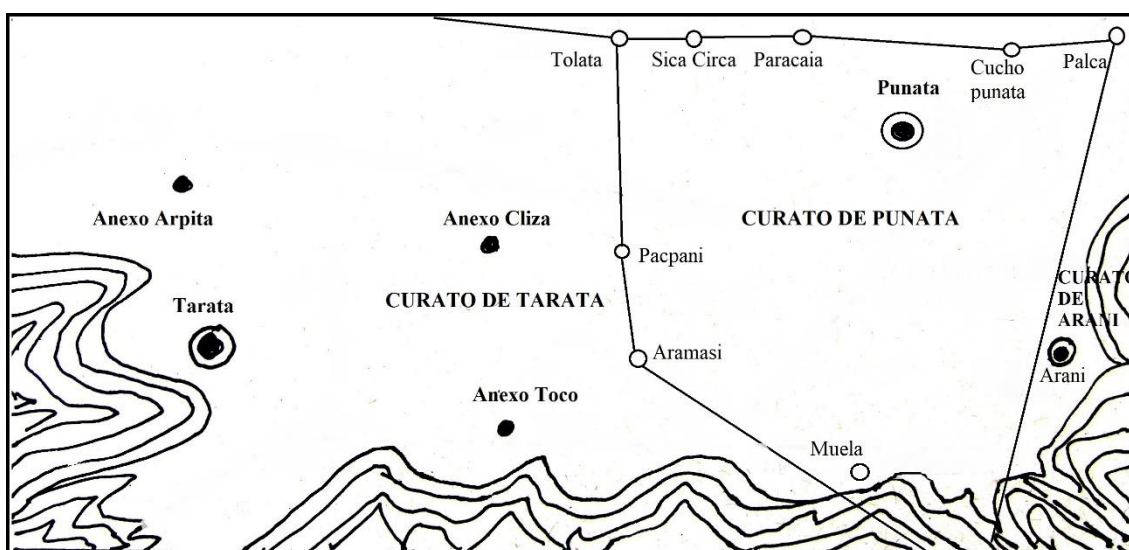
Tarata y mayo doce de mil setecientos ochenta.

Vistos estos autos, en que se contiene la demarcación del curato de Punata, formada por el Licenciado Don Francisco Mariscal Presbítero a quién dimos especial comisión para ellos...Declaramos que debemos dividir y en efecto dividimos el tal curato de Punata en dos curatos o Parroquias principales para que cada una se sirva por su respectivo cura; a saver: la una de Punata, y la otra del Santuario de Arani en la forma y en manera siguiente, tomando desde el Norte por lo que mira a la primera la línea divisoria que coge desde la

Este pueblo y parroquia [de Tarata] es el de mayor extensión de todos los del Partido...La iglesia está al lado norte de la plaza, es bastante grande, toda de piedra en forma de crucero...por su promoción y vacante de este curato, se dividió en dos, erigiendo otra en la vice parroquia de Santiago de Paredón...; [La parroquia de Tarata] tiene tres anexos Cliza, **Toco** y Arpita. ([1793] 2006: 178. Negrilla mía).

Figura 4

Esquema referencial del Partido de Cliza (1788) y sus cuatro curatos: Punata, Tarata, Arani y Paredón (se halla situado al Sur, colindante con el curato de Tarata). Dentro del curato de Tarata, se ubican referencialmente tres anexos: Arpita, Cliza y Toco



Nota. Elaboración propia. En base a Viedma ([1793] 2006) y Melgar y Montaña (1936). Sin escala.

Durante la república, el *Calendario y guía de forasteros* de 1837 señala que Toco es parroquia y tiene cura permanente, el Dr. Nicolas Cabrera (Calendario, 1837: 209). En

Palca o quebrada de Molino Perdido, tirando hacia el Sud por la Capilla de la Purísima que dicta como legua de la parroquia de Punata, atravesando el Río de Arani, y caminando siempre *hasia* el Sur, hasta la punta del Zerro del Tuayaturo, lindero del curato de Tin tin, dejando a la otra banda la Hacienda de Muela; y cogiendo de aquí al Sudeste por la Hacienda de Aramasi; y Pacpani, hasta el Oeste, lindero del Curato de Tarata, con el mismo rumbo por las Haciendas de Tolata, Sica circa, Paracaia, y Cuchupunata, hasta pasar el Norte y llegar a la misma Palca de donde tomó principio esta división...Y por lo que hace al segundo de Arani, tomando la línea divisoria desde la misma Palca, o Quebrada del Molino Perdido, y subiendo así al Nordeste, por la capilla de Tiraque y Alto de este nombre, corre el rumbo hasta el lindero de Pocona al Este, donde se halla el Santuario de Arani, que erigimos en parrochia capital de este segundo curato; y de aquí tirando el rumbo del Sudoeste por las Haciendas de Colpa Ciaco Altos y capilla de Muela hasta llegar a la punta del Zerro nombrado Gucatuyo corre la división de esa segunda Parrochia de Punata y su capilla de la Purísima hasta llegar otra vez a la quebrada de Palca del Molino Perdido, de donde toma principio la división de las dos Parroquias, quedan a esta de Arani por territorio la capilla de Tiraque, y todas las Haciendas que se comprenden y están situadas en este continente, o Territorio (Melgar i Montaña 1936: 48-49).

1897, el *Informe* del Prefecto al gobierno, destaca la presencia de un párroco y tenientes de cura:

Seis son las parroquias de la Provincia [Tarata]-: Tarata, Cliza, Toco, Paredón, Tolata é Isata. Las cuatro primeras además de los Párrocos, tienen varios tenientes de Cura, que hacen un servicio esmerado. Solo las dos últimas están atendidas exclusivamente por sus Párrocos (Informe, 1897: XXV).

En 1847, Pio IX erige el obispado de Cochabamba (que abarca todo el departamento). Este posee tres monasterios, un convento, un colegio de misioneros (FIDE de Tarata) y 69 parroquias, entre las que se cuenta la de Toco (Bolivia, 1905: 276). Con los cambios introducidos por los gobiernos liberales a finales del siglo XIX, en 1905, eclesiásticamente Bolivia está dividida en un arzobispado y tres obispados. El arzobispado tiene su asiento en Sucre y abarca los departamentos de Chuquisaca, Potosí, Oruro y Tarija (tiene 146 parroquias, tres colegios de Propaganda FIDE en Sucre, Potosí y Tarija y cinco monasterios). Los tres obispados son el de La Paz, el de Santa Cruz y el de Cochabamba (Ob. cit.: 275-276). De este último obispado depende la parroquia de Toco.

Actualmente, la parroquia San Miguel de Toco, pertenece a la Vicaría Episcopal Valle Alto —que es, a su vez, Vicaría Foránea.

El cementerio en los Andes y en Toco

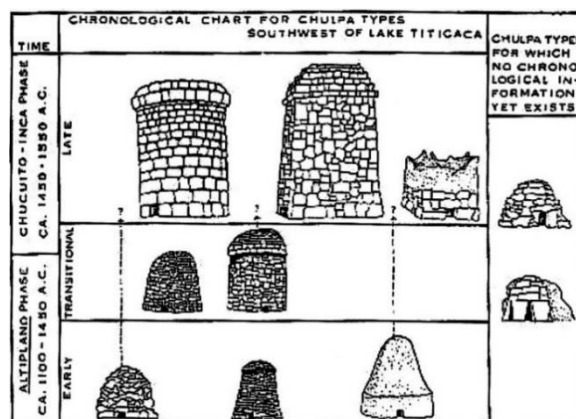
El proceso histórico del cementerio de Toco es parte de todo el despliegue histórico de los cementerios durante el periodo virreinal y republicano. Por tal motivo y para entender su proceso de constitución, importa realizar un acercamiento de lo general a lo particular.

El cementerio en el virreinato y en la república

No existe evidencia arqueológica prehispánica sobre una arquitectura mortuoria en la zona de Toco. Para el altiplano, los arqueólogos han desarrollado pequeños modelos de tipos de “*chullpas*”/nichos, según cortes cronológicos (cf. Hyslop, 1977) y que abarcan el periodo Inca y virreinal temprano. La población española (de 1539 adelante), sigue sus propios modelos según su concepción de la muerte. De ahí la importancia que le dan a la construcción de capillas y templos, ya que anexos a estos edificios ubican el cementerio.

Figura 5

Esquema cronológico de tipos de edificios funerarios/chullpa en el espacio circumlacustre del lago Titicaca



Nota. John Hyslop (1977: 155).

Si bien no materializada en construcciones como las realizadas hasta mediados del siglo XVI en el altiplano, los aymaras “huidos” que llegan al valle de Cliza, traen sus concepciones de muerte y un *corpus* de artefactos asociados, entre ellos las formas de enterramiento y, sin duda, de construcción¹⁸. La falta de una arqueología del periodo virreinal y republicano, no permite abordar las formas de enterramiento que existieron en el valle de Cliza.

Las *Leyes de los Reinos de las Indias* —en su *Título Diez y ocho. De las sepulturas y los derechos eclesiástico. Ley Primera*, dictada por el emperador D. Carlos en Madrid en 18.VII.1539—, son documentos importantes para entender las dinámicas de los cementerios americanos y andinos:

Encargamos á los arzobispos y obispos de nuestras Indias que en sus diócesis provean y den órden como los vecinos y naturales de ellas se puedan enterrar y entierren libremente en las iglesias ó monasterios que quisieren y por bien tuvieren, estando benditos el monasterio ó iglesia, y no se les ponga impedimento (Sarmiento Donate, 1988).

Con esta base legal, clérigos y autoridades españolas, así como caciques y “principales” étnicos piden ser enterrados dentro de los templos. Los “indios del común”, mestizos y españoles pobres, son enterrados en las afueras de estos edificios. Esta nueva sacralización

¹⁸ Durante el periodo de la presencia Inca en Cochabamba, llega una gran cantidad de *mitmaquna* altiplánicos aymarófonos. Estos, sin duda, introducen formas de construcción y sus prácticas de enterramiento y desenterramiento, común en las comunidades altiplánicas. Los *pucullu* que pudieron haber sido construidos por los *mitmaquna*, al ser de barro, desaparecieron en poco tiempo.

del espacio de los ancestros hace que, en este lugar, las comunidades indígenas continúen el culto a sus propias deidades —homologadas muchas veces con deidades cristianas— y resignifiquen los antiguos vínculos con sus muertos a través de la práctica de desenterramiento que, además, es permitido por los curas. Una práctica prehispánica tendrá continuidad: el desenterramiento ritual de los ancestros/difuntos.

Común durante los primeros tres siglos coloniales, esta práctica comienza a ser vista de mala manera ya en el último tercio del siglo XVIII, no tanto por su carácter idolátrico sino por ser considerado insalubre. Con este criterio, la *Cédula Real* de 1.III.1794 “manda deberse escusar estas (entierro dentro y fuera de las iglesias), y que se guarden las leyes acerca de la materia”, señalando que, de ahí en adelante, “deberá tenerse presente el encargo que sobre la formación de cementerios y sobre pompas fúnebres” (Sarmiento Donate, 1988).

La orden de la *Cédula* es la separación en dos espacios de aquello que antes se hallaba unido: 1. la iglesia y 2. el cementerio. El objetivo: que el templo y su entorno inmediato queden destinados solo a lo sagrado cristiano (lugar de los santos, las vírgenes y Dios) y que el cementerio sea ubicado en un espacio alejado de los pueblos y villas y esté destinado a los muertos, los difuntos y a las almas (“de todos los santos”). El sentido del primer espacio es sagrado; del segundo, eclesiástico, terrenal.

Con este nuevo lineamiento, se realizan intentos de establecer la obligatoriedad de construir, en todo el virreinato, cementerios públicos apartados. Esta disposición tiene dificultades para ser implementada pese a las presiones de la jurisdicción civil que se intensifica en las primeras décadas del siglo XIX. De hecho, en mayo de 1804, se dispone, por una nueva Ordenanza Real, la creación de enterratorios especiales en los virreinos y se prohíbe totalmente la inhumación en las iglesias y en sus cementerios de entorno.

La república de Bolivia (1825) instituye un nuevo y propio orden de la *res pública*. Una de las primeras disposiciones es la del Mariscal Antonio José de Sucre, quien dispone, por Decreto del 25 de enero de 1826, que “se establecerán cementerios para dar sepultura a los cadáveres, en todos los pueblos de la república, cualquiera sea su vecindario”. Tal norma es consolidada el 24 de enero de 1831 por Andrés Santa Cruz, con reglamentación referida incluso al paisaje arquitectónico dentro de los cementerios (nichos, mausoleos, etc.) y sus adyacentes (calles, lugares de descanso durante la procesión fúnebre). No obstante, tales normas no son acatadas. Tampoco los difuntos son considerados “cadáveres” ya que la práctica de desenterramiento los sigue considerando “ancestros” y la gente continúa los rituales en los cementerios anexos a los templos.

La gran crisis de mortalidad de 1878-1879, consecuencia de una larga sequía producto del fenómeno de El Niño y de varias epidemias que diezman las poblaciones en el último tercio del siglo XIX, precipita para que la gente abandone la práctica del desenterramiento físico. Con esta decisión se inician dos procesos: la sustitución del difunto/difunta-ancestro por una representación simbólica: la figura hecha en harina horneada de una persona –*t’anta*

wawa— y las acciones de comer y de beber con los difuntos de manera más higiénicas cuando las “almas” llegan a la casa, en la fiesta de Difuntos, y en el cementerio en Todos Santos (1 y 2 de noviembre respectivamente). Las comidas son “armadas” o “tendidas” (*mast’aku*) por las familias tanto en la casa del difunto como en los cementerios (encima de los nichos). Ambas fechas inauguran ritualmente el ciclo de las lluvias (*paran timpu*) (Sánchez C. et. al., 2023).

Con la Ley de 27.X.1908, dictada por el presidente Ismael Montes y sancionada por el Congreso Nacional, se decreta la total separación de los cementerios del dominio de la iglesia, pasando a ser un asunto netamente civil:

Artículo 1°. - La administración, dirección y reglamentación de los enterratorios y cementerios, corresponde á las Municipalidades.

(...)

Artículo 3°. - Las Municipalidades, podrán cobrar el impuesto de nichos, mausoleos y carros fúnebres, conforme á sus reglamentos, aplicando estos fondos exclusivamente en beneficio y mejoramiento de los cementerios.

Con este traspaso administrativo al municipio, el paisaje arquitectónico de los cementerios comienza a modificarse con una planificación urbana similar a la de los pueblos (calles para circular, jardines, equipamiento para agua, zonas de nichos, de mausoleos, etc.). También las estéticas y estilos, y las formas de relacionamiento entre vivos y muertos.

El cementerio de Toco

La existencia en 1619 de una parroquia en Toco (Tomichá Charupa [1619] 2016: 88) es evidencia de la presencia de una capilla y de un cementerio anexo para miembros de la familia hacendal. No se tienen referencias con respecto a la existencia de un cementerio para la población *yanacóna* o de la gente indígena que vive en los alrededores.

La documentación señala que en 1788 se construye el majestuoso templo en Toco. Por tanto, es posible que, una vez concluido, el templo tuviera también un área anexa como cementerio. Tanto el terreno del templo como de su cementerio debieron ser donaciones de los propietarios de la hacienda Toco¹⁹.

Se ha visto que la república señala una serie de cambios institucionales que se dirigen a la constitución alejada de los cementerios (cf. *supra*). Los pocos datos existentes, sugieren que en Toco los entierros están alrededor del edificio de la iglesia y los enterramientos son un asunto vinculado a la curia que es quién mantiene su registro en el *Libro de Defunciones*. La muerte y el cementerio es un asunto de la iglesia²⁰.

¹⁹ La construcción de este templo consolida la existencia del pueblo.

²⁰ No hay que descartar que los *yanacóna* tuvieran un propio cementerio donde construyeran sus *pucullu*.

Las crisis climáticas y las constantes epidemias que azotan el siglo XIX —producto de la apertura de Bolivia al mundo—, hacen que la presencia del cementerio en pleno centro urbano comience a ser un problema de salud pública. Una crisis de mortalidad relevante es la antes señalada (cf. *supra*), y que se inicia con la falta de lluvias en 1877 y tiene como consecuencia la falta de alimentos que se nota ya el año 1878. *El Herald*o, en su edición del 23.IX.1878, publica la siguiente noticia sobre poblados muy cercanos: Tarata y Cliza.

Hay hambruna

Nos aseguran que en Tarata las personas que llaman pudientes dan de comer al hambriento por turno.

Mercado de Cliza

(...) A las 9 y media de la mañana no había ni un grano de trigo, ni otro artículo de primera necesidad.

La edición del 14.XII.1878 de este mismo periódico señala:

En el valle.- La miseria es espantosa. Sabemos que en Punata mueren diariamente 3 o 4 personas por falta de alimento.

Pocos meses después, la edición de *El Herald*o del 1.II.1879 describe una situación dramática con cientos de muertos de hambre, señalando que la gente que antes ayudaba con “comedores populares” a los “hambrientos”, ya no puede hacerlo y que, debido a la pérdida total de la producción, se dedica también a sobrevivir:

Tarata es una de las que más está sufriendo las consecuencias de la seca.

A esta crisis alimentaria, se suma la aparición de epidemias y enfermedades de todo tipo y la gente muere botada en las calles. Presas de miedo, las familias ya no entierran a sus muertos; los abandonan en la vía pública o en las puertas de la iglesia para que los curas les den sepultura.

Tal situación es dramática en Toco. Guzmán S, en su trabajo dedicado a la dinámica poblacional del cantón Toco (1850 y 1910), describe esta crisis de mortalidad, sugiriendo que el año 1879, el templo sigue siendo cementerio. Por tal motivo, los difuntos son dejados en sus puertas:

El cura de entonces tuvo el cuidado de tomar en cuenta la cantidad de muertos por el tamaño en mayores y menores, señalando la causa de muerte para todos como ‘muertos de hambre’ que eran abandonados en la puerta de la iglesia y las calles, la relación que ofrecemos es de 7 meses de 1879 (1990: 5).

Los registros de mortalidad, revelan los fuertes índices de defunciones, correlacionables con una baja en los números de nacimientos y, por lo tanto, con una tasa de crecimiento negativo los años críticos de 1877-1879.

Tabla 2

Índice de mortalidad y crecimiento natural en la década 1870-1879

AÑOS	NACIMIENTOS ABSOLUTOS	DEFUNCIONES ABSOLUTAS	INDICE DE DEFUNCIONES 1870 = 100	CRECIMIENTO NATURAL
1870	328	207	100	121
1875	338	208	100.48	130
1876	314	216	104.34	98
1877	268	292	141.86	-24
1878	261	283	136.78	-2
1879	142	267	138.64	-145
TOTAL	1671	1493		178
%	278.5	248.8	120.2	29.67

Nota. Guzmán Salvatierra 1990, Cuadro N 9.

Un registro detallado, mes por mes, realizado por Guzmán S., muestra la situación dramática que se vive en Toco, principalmente entre la gente mayor y los indigentes.

Tabla 3

Mortalidad en los meses críticos de 1879

EDAD MES	MAYORES ABSOLUTOS	MENORES ABSOLUTOS	TOTAL DE DIFUNTOS INDIGENTES	DIFUNTOS INSCRITOS RURALES	TOTAL POR MESES	%
ENERO	35	12	47	27	74	15.74
FEBRERO	39	21	60	28	88	18.72
MARZO	70	19	89	21	110	23.4
ABRIL	17	22	39	26	65	13.82
MAYO	5	4	8	48	57	12.12
JUNIO	7	5	13	33	46	9.8
JULIO	5	1	6	24	30	6.4
TOTAL	778	85	263	207	470	100
%	67.7	32.3	100			

Nota. Guzmán Salvatierra 1990, Cuadro N° 10.

Los siguientes años se estabilizan los periodos climáticos. No obstante, las altas tasas de mortalidad dejan tan profunda huella en la población que las autoridades civiles y religiosas, así como a los hacendados de Toco, deciden trasladar el cementerio a un lugar apartado y aireado. Es posible que los terrenos del nuevo “panteón” fueran donados por el hacendado de Toco y que comience a funcionar con poca reglamentación.

Figura 6

Cementerio antiguo de Toco. Falso color que acentúa el patrón de ubicación de las covachas/pucullu



Nota. Google Earth, 2025.

El patrón espacial con la que son puestos los nichos del cementerio de Toco diseña un paisaje arquitectural con una forma radial que se constriñe en la esquina que se conecta con el río. Es posible que esta disposición tenga que ver con la concepción de despedir a las almas detrás de los ríos tal como ocurre en los *ayllu* del Norte de Potosí. Otro elemento importante es el patrón constructivo en el que los frontis de la mayor parte de los *pucullu/covachas* se ubican en contra de la salida del sol, lo cual puede corresponder a una concepción mítico-religiosa.

Toda la estética arquitectural del cementerio y de los *pucullu/covacha* pone, además, en evidencia: 1. la constitución de un patrón espacial de enterramiento antes que el municipio imponga sus criterios urbanos (tal como sucede, p. ej. en Tarata) (cf. Sánchez et. al., 2023); por lo tanto, se trata de un tipo ordenamiento mental/espacial local, 2. una suerte de estratificación espacial en la que la parte más antigua parece ubicarse en la esquina cerca del río y, la más nueva, hacia la pared de la entrada actual, donde se ubican los bloques de nichos más grandes y que al parecer corresponden cronológicamente a los primeros años del siglo XX, por lo que ya se nota la planificación municipal²¹, 3. el abandono de los rituales de desenterramiento —que, sin duda, se practicaban en el cementerio/templo—, aunque introduciendo elementos en los *pucullu/covachas* que les permite continuar recreando los rituales con los difuntos/ancestros (hornacinas para colocar bebida, comidas,

²¹ Un *pucullu/covacha* situada cerca de la puerta principal actual del cementerio, lleva inscrita la fecha de 1913 en la lápida del óculo, junto a la siguiente leyenda: “Lorenzo y Pablo Sejas”.

flores, fotografías; óculos comunicacionales para hacerles escuchar música, hablarles, rezarles, pedirles favores) 4. el encerramiento de los cuerpos de los difuntos/ancestros en “capsulas” abovedadas, que expresan las nuevas concepciones imaginarias con respecto al mundo de los muertos: estos siguen habitando en términos físicos el subsuelo terrestre oscuro (*manqha pacha*), pero también pueden habitar el espacio no subterráneo dentro de la bóveda: una suerte de *kay pacha* nocturno constante, 5. La posibilidad que la gente viva pueda visitarlos en su propio habitat: el cementerio.

Figura 7

Paisaje cultural del cementerio de Toco



Nota. Foto de Walter Sánchez C., Toco, 2023.

Es posible que todo este proceso de cambio con respecto a las anteriores “costumbres” de enterramiento/desenterramiento tuviera dos vertientes: por un lado, el de los hacendados —muchos de ellos intelectuales con residencia en la ciudad de Cochabamba— y la iglesia al trasladar el cementerio a un lugar alejado del templo y, por otro, la acción de las familias colono-arrenderas quienes, producto de las altas tasas de mortalidad de 1877-1879, asumen nuevas formas y modelos mortuorios a partir de sus propias concepciones, prácticas y estéticas cosmológicas. Todos ellos habrían decidido recrear sus “tradiciones” de celebración en Difuntos y Todos Santos, articulando nuevos rituales, espacios, celebraciones, así como resignificando sus vínculos con los ancestros a través de nuevos objetos como la *t’anta wawa* o los *urphus* o *urphis* (panes con formas de animales y aves) y prácticas como los “rezos” —orientada principalmente a los niños—, junto con rituales agrícola-pecuarios vinculados a las deidades propiciadores de lluvias²² (Sánchez C. et. al. 2023, en el cementerio de Tarata).

²² Una fecha importante vinculada a la festividad de Difuntos y de Todos Santos en el valle Alto, fue el día martes de la Semana Santa. Este día, campesinos de las comunidades de todo el valle Alto, de la sierra Sur, así como provenientes de los otros valles cochabambinos (de Sacaba, valle Bajo, etc.), se trasladaban al

Una crónica salida en un periódico de Cochabamba, comentando los rituales de la festividad dedicada a los muertos en esta ciudad, muestra, en 1878, la presencia de “mesas” y de “rezantes”:

Fiesta de difuntos. La iglesia consagra los dos primeros días del presente mes al recuerdo de los que dejaron esta miserable vida...El pueblo aprovecha de tal coyuntura para entregarse a un completo divertimento, tomando por pretexto para sus libaciones de costumbre la consabida *mesa* de los *rezantes*, como si la *oración* fuese más efectiva entre copa y copa para sacar el alma del purgatorio (El Heraldo el 6.XI.1878. Cursivas en el original).

Es posible que esta “mesa de los rezantes” sea un antecedente del *mast’aku* y que haya estado llena de comida y bebida para compartir con los difuntos y ser entregados como “pago” de “rezos” a los “rezantes”²³. Es posible que esta práctica citadina haya sido impulsada en Toco, tanto por la iglesia como por los hacendados, con la finalidad de modificar radicalmente los rituales mortuorios.

En base a todos estos elementos, es posible situar una datación relativa para los inicios del actual cementerio de Toco en la década de 1880. En el peor de los casos, a partir de la década de 1890.

templo del Convento de Propaganda FIDE de Tarata para un gran rito colectivo llamado Alma-Mundo. Se trataba de gran ritual de “rezos” en donde las familias o las personas individuales llegaban para hacer rezar no solo por las almas de sus seres queridos, sino también por otras almas del “mundo”. Para esta ocasión arribaban curas de todas las parroquias de Cochabamba y también monjas de distintas órdenes para rezar a cambio de un canon dinerario. Los niños rezaban de manera similar que en Todos Santos a cambio de una retribución. Este gran ritual de “rezos” era un momento de estandarización de cantos, rezos y rituales para la población campesina de Cochabamba. En la actualidad, se halla casi desaparecida.

²³ La ninguna referencia a algún canto *Alabado*, hace suponer que este dispositivo sonoro fue introducido por los franciscanos recién a fines del siglo XIX y con repertorios similares a los ya existentes en otras zonas de América como México (cf. Sánchez C., et. al. 2023).

Figura 8

Paisaje de pucullu/covachas del cementerio de Toco



Nota. Foto de Walter Sánchez C., Toco, 2023.

En la actualidad, todo el conjunto sacral-cultural del antiguo cementerio aún se mantiene a pesar de los fuertes indicios de deterioro en muchos *pucullu/covachas* o su sustitución por nuevas sepulturas, con criterios estilísticos distintos, principalmente en los mausoleos familiares donde el uso de materiales industriales (cemento, ladrillo, fierro, vidrio, azulejos, rejas) es importante.

Unidades de estilo de los *pucullu/covacha*

De manera global, tres unidades de estilo pueden ser caracterizados en el cementerio de Toco: cultural, colectivo local y familiar/individual. Todos ellos entrelazados. Un dato importante para la comprensión de estos artefactos culturales es destacar que la voz *covacha*, en los siglos XVIII y XIX, tiene un significado muy preciso: “cueva” (Academia 1824; I).

Unidad de estilo cultural²⁴

Hace referencia al universo de *pucullu/covachas* y que pueden ser hallados en Toco y en cementerios de pueblos y rancheríos de gente andina quechua hablante de Cochabamba, como Arani, Totorá, Chimboata, Inglesia pampa, Chillijchi, Qullpani. Aunque los *pucullu/covachas* en todos estos lugares poseen diferencias, puede reconocerse un patrón estilístico arquitectural similar entre todos ellos y que permite señalar que forman parte de una misma matriz cultural.

²⁴ En esta sección, se siguen parámetros muy generales de Gell (2016).

Figura 9

Pucullu/covachas de distintos pueblos de los valles de Cochabamba

	
Localidad: Carretera Totorá.	Localidad: Chillijchi.
	
Localidad: Chimboata.	Localidad: Iglespampa.
	
Localidad: Qollpani.	Localidad: Qoluyo Alto.
	
Localidad: Totorá.	Localidad: Arani

Nota. Fotos de Walter Sánchez C. 2022.

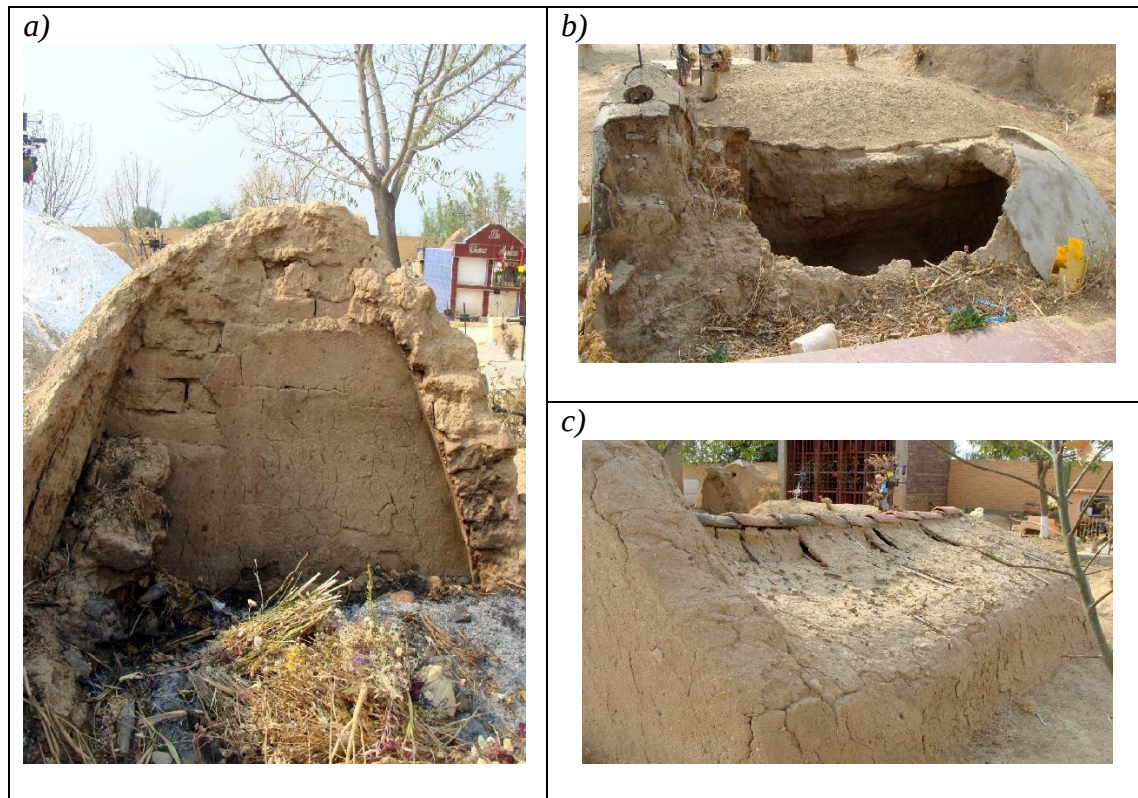
Una rápida caracterización de los elementos que definen este estilo como cultural, pueden ser señalados a partir de peculiaridades que los similariza:

- Construcciones hechas de adobe (aunque también aparecen hechas con piedra)
- Cuerpo de forma abovedada que se eleva del piso hacia arriba, alargada y horizontal. Como variante, existen hechas de dos aguas.
- Revoque total con barro (en algunos casos cubiertas con teja muslera).
- Frontis amplio cóncavo como forma principal y de la que se derivan las demás (rectangulares, piramidal).

Su aspecto constructivo destaca por la forma de resolución de su interior que lo convierte en una suerte de cápsula “vacía” de bóveda cóncava, que se alza por encima del suelo, cubriendo el enterramiento realizado en el subsuelo.

Figura 10

Forma de la construcción a) Interior de pucullu. b) Cubierta de bóveda caída. Adobe recubierto de barro y cemento c) Cubierta de embobedado de dos aguas; soporte de cañahueca y sobrecubierta de barro



Nota. Fotos de Walter Sánchez C. Toco. 2020.

A partir de esta forma común, existen elementos diferenciadores constructivos que, siguiendo el mismo concepto, le dan a los *pucullu/covachas* características formales distintas. Dos características arquitecturales son importantes en estas construcciones:

- a. Techo sostenido por una viga central y caída en dos aguas; con soportes laterales hechos con cañahueca, sobrecubierta con capa de barro (Fig. 12).
- b. Techo con viga central y caída en dos aguas, cubierto con teja muslera, lo que le da una formalidad piramidal (Fig. 9, Localidad: Arani).

Estas últimas no deberían considerarse formalmente *pucullu*, sino simplemente covachas. No obstante, fuera de su “techado” en forma de V invertida, el uso de otro material (teja muslera) —formalmente remite al modelo y técnicas de construcción de las casas y capillas pueblerinas— o el vínculo social con gente “adinerada” del pueblo, sigue el mismo concepto y forma parte del mismo estilo.

Unidades de estilo local

Agrupar a todo el *corpus* coherente de edificios *pucullu/covachas* existentes dentro del cementerio de Toco. Para su abordaje se toma, como criterio de análisis, el frontis. Si bien existen diferencias formales en su diseño y que son producto de decisiones familiares o individuales, integran un repertorio colectivo que permite señalar que, cada uno de ellos, en su particularidad, remite al “todo” y que ese todo es un continente que contiene a cada uno de los *pucullu*; ambos elementos hacen que la gente los perciba, a pesar de las diferencias, como “del mismo estilo” y los identifique como peculiares del cementerio de Toco.

Figura 11

Conjunto arquitectural de frontis de pucullu/covachas, de distinto estilo



Nota. Foto de Walter Sánchez C. Toco, 2023.

A continuación, se presenta una primera caracterización no exhaustiva de este estilo local colectivo, descritos en sus aspectos formales a partir de sus frontis.

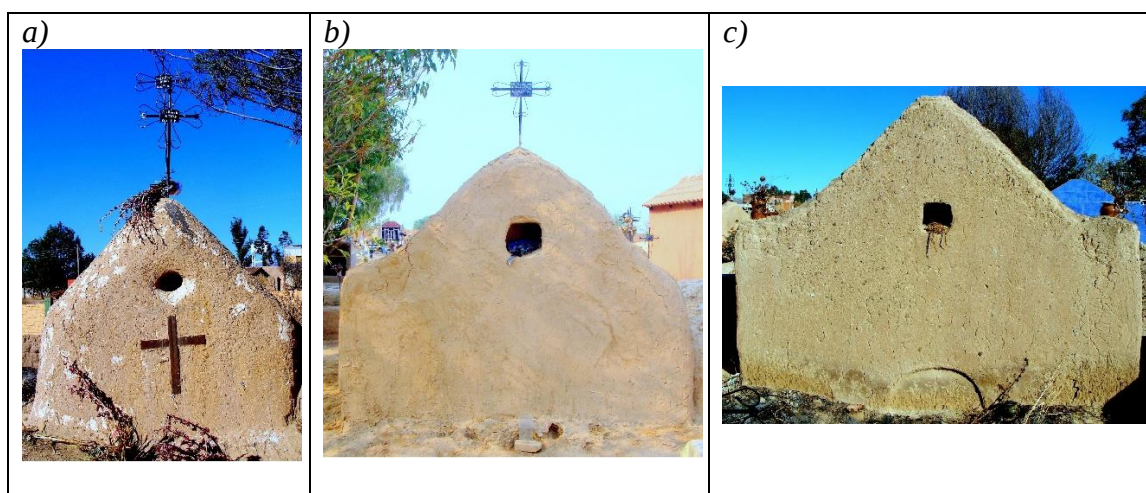
Frontis 1. Cara frontal de forma pentagonal, con figura piramidal hacia arriba, en cuyo vértice se coloca la cruz. Posee un óculo en forma de óvalo o círculo, ubicado en la parte superior, que sirve para colocar ofrendas (florales, comida, bebidas, notas, deseos, fotografías) y con función “comunicativa” ya que, a través de él, la gente puede “comunicarse” con el/la difunto/a.

Frontis 2. Formalmente similar al estilo Frontis 1. La parte superior tiene forma piramidal —donde se ubica la cruz— y el resto del frente, cuadrado, posee pequeñas aletas laterales. Posee hornacina cuadrada ubicada en la parte de superior donde se depositan ofrendas y sirve para comunicarse con el difunto.

Frontis 3. Similar al estilo 2. Se diferencia por tener una hornacina cóncava en la base. 6

Figura 12

Los diferentes Frontis a) Frontis 1 b) Frontis 2 c) Frontis 3



Nota. Fotos de Walter Sánchez C. Toco, 2024.

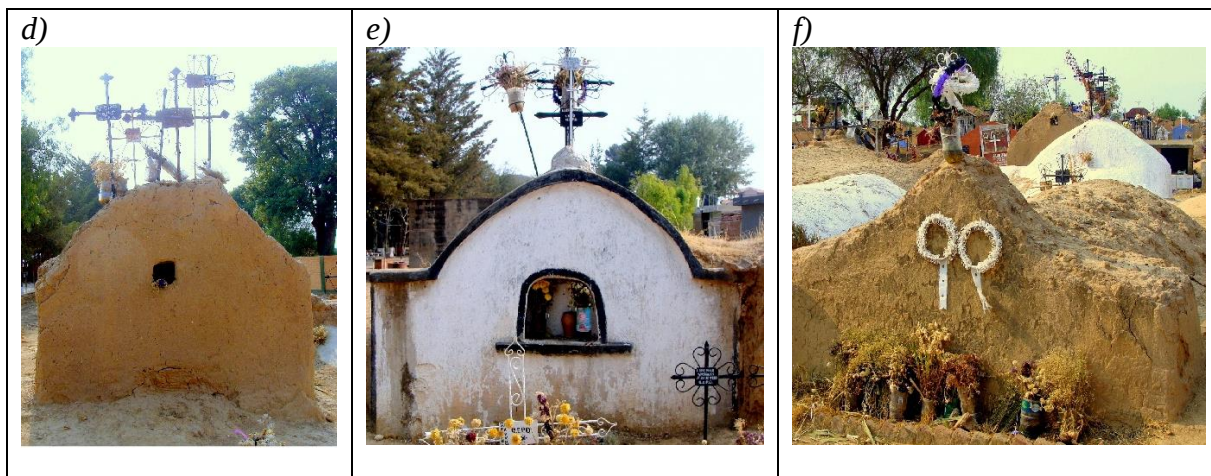
Frontis 4. Formalmente similar al estilo de Frontis 2. En lugar de tener la parte superior piramidal —donde se ubica la cruz— posee una forma semicircular con dos pequeñas aletas laterales en los costados. Posee hornacina cuadrada de ofrendas y “comunicación”, ubicada en su parte media. En la parte basal, posee hornacina con forma cóncava.

Frontis 5. Similar al estilo 4, aunque posee muchos más detalles: rebordes gruesos, aletas laterales mucho más pronunciadas, hornacina grande donde pueden colocarse muchos objetos/ofrendas y que eventualmente puede tener en su base una suerte de repisa que le sobresale.

Frontis 6. Se trata de un tipo de variación de los tres primeros frontis. De característica baja. Posee aletas laterales alargadas con un suave declive que se eleva hacia el centro, generando una suerte de meseta piramidal, en cuya cúspide se colocan las cruces. No posee óculos ni hornacinas en el frente.

Figura 13

Los diferentes Frontis d) Frontis 4 e) Frontis 5 f) Frontis 6



Nota. Fotos de Walter Sánchez C. Toco. 2024.

Frontis 7. De forma triangular desde su base en la cara frontal. Lleva una cruz en su vértice más alto. Posee un pequeño óculo en la parte superior que sirve para colocar ofrendas y funciona también como un “agujero comunicacional”.

Frontis 8. De forma semicircular en su cara frontal. En la parte superior lleva una pequeña prominencia que sirve de sostén de la cruz. Posee hornacina en la parte inferior, que llega al piso, y sirve para colocar ofrendas.

Frontis 9. De forma semicircular, elevada en su parte frontal superior. Posee un pequeño óculo “comunicacional”.

Figura 14

Los diferentes Frontis g) Frontis 7 h) Frontis 8 i) Frontis 9



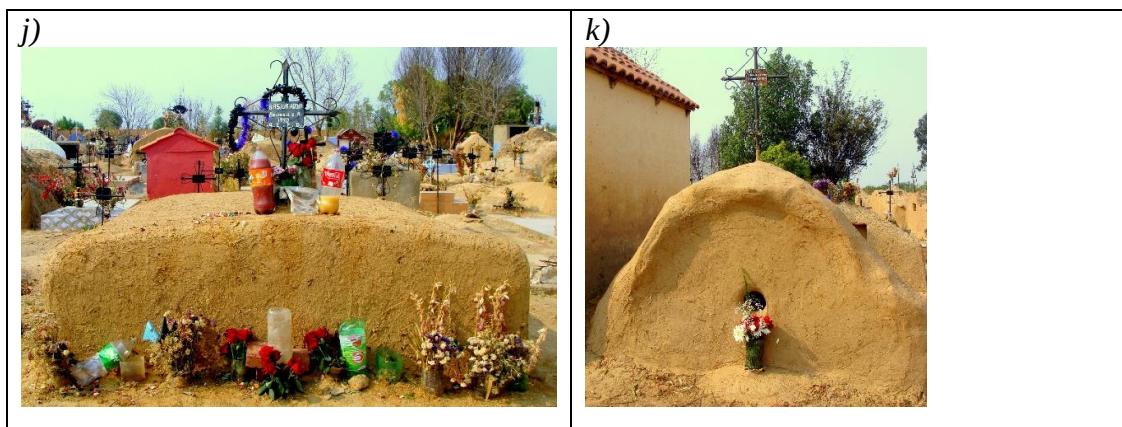
Nota. Fotos de Walter Sánchez C. Toco. 2024.

Frontis 10. De forma rectangular. Tiene un leve abovedado en su parte superior, con desniveles laterales para evitar la acumulación de agua de lluvia. No posee ningún tipo de decoración en sus paredes laterales. Las ofrendas son colocadas encima del *pucullu/covacha* y en la base.

Frontis 11. Con forma semicircular en su cara frontal. Posee una víscera que sobresale en todo el borde y un óculo donde se colocan las ofrendas.

Figura 15

Los diferentes Frontis j) Frontis 10 k) Frontis 11

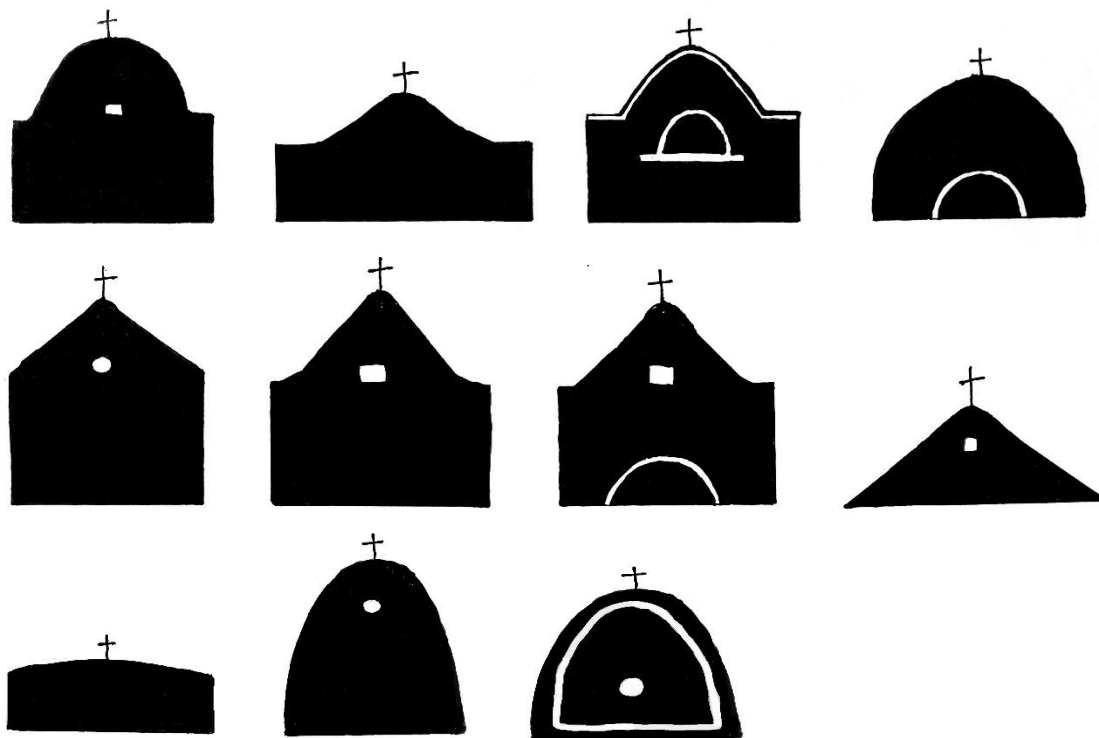


Nota. Fotos de Walter Sánchez C. Toco. 2024.

Este conjunto no exhaustivo de frontis de los *pucullu/covachas*²⁵, permite generar una inicial tipología formal coherente de este estilo local que, a pesar de sus variaciones, dan cuenta de una personalidad propia del cementerio de Toco.

Figura 16

Tipología (no exhaustiva) de 11 frontis de pucullu/covachas del cementerio de Toco.



Todas las variaciones son producto de formas combinadas sobre elementos básicos que, a pesar de las diferencias —ubicación o de la forma del óculo o de la hornacina y otros agregados—, todos se inscriben dentro de un patrón estilístico formal similar.

Unidades de estilo particular (individual/familiar)

Estos estilos particularizados son desplegados en los frontis de los *pucullu/covachas* que, en este trabajo, se enfatiza en dos: el óculo y la hornacina²⁶. El óculo es un hueco (*t'óqo*) circular y la hornacina tiene forma de arco, rectangular o cuadrada. Ambas se ubican en

²⁵ No se han tomado en cuenta nichos de piso ni construcciones pequeñas que merecen otro estudio.

²⁶ La mayor parte de las cruces son comprados en el mercado de Cliza. Al hallarse inscrito el año de fallecimiento, en la cruz, sería posible tener una cronología de modelos de cruces. En este trabajo se ha obviado deliberadamente su tratamiento.

distintas partes de la pared frontal. Alrededor de estos dispositivos se despliegan adornos y que forman parte del sistema de signos y símbolos asociados (cruces, pinturas, rebordes, etc.). Entre los óculos y hornacinas comunes en los *pucullu/covacha* de Toco, se hallan los siguientes:

Figura 17

Óculos y hornacinas en los frontis de los pucullu/covachas.

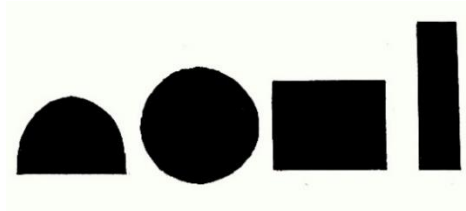


Nota. Fotos de Walter Sánchez C. Toco, 2024.

Este conjunto de detalles estilísticos corresponde a cuatro formas geométricas: medio óvalo, círculo, cuadrado, rectángulo.

Figura 18

Tipología formal básica de óculos y hornacinas de los frontis de pucullu/covachas.



Existen además otros elementos no formales que se asocian a colores, figuras, adornos, texturas, materiales que los familiares usan en los decorados de los frontis, particularizando significaciones más íntimas y emocionales.

Figura 19

Ritual de despedida del difunto delante del cementerio de Toco en la fiesta de Todos Santos.



Nota. Foto de Walter Sánchez C. Toco, 2023.

Todo el conjunto de tres unidades estilísticas (cultural, local, familiar), en su globalidad, generan los rasgos de una personalidad propia de este cementerio que permite señalar que “es el de Toco”, pero también que es similar a los otros cementerios vallunos.

Estilos arquitecturales y cosmología

El estilo de los *pucullu/covachas* en la sección antigua del cementerio de Toco, es la expresión práctica y materializada de una dinámica histórico social y cultural, de larga data, y no debe ser reducida a procesos lineales de continuidad prehispánica con pequeños cambios (a, a', a'', etc.), a mezclas o mestizajes ($a + b = ab$), sincretismo ($a + b = c$) o hibridaciones (a y $b = a/b$). Como unidad de estilo cultural es resultado de dinámicas creativas autónomas, constantes y multidimensionales, desde diversos individuos y estratos sociales (colono-arrenderos de hacienda, piqueros, mestizos artesanos puebleros, curas, hacendados) que habitan la zona de Toco y sus alrededores, y de todas las inter relaciones histórico sociales que son instituyentes y a la vez instituidas y que no pueden ser separadas de un orden institucional, legal, político, municipal, eclesiástico, educativo, económico, mítico. Dicho de otra manera, no puede ser reducido a un solo componente: el cultural de las familias colono-arrenderas; es resultado de múltiples entrecruzamientos creativos, todos ellos producto, a su vez, de materializaciones *dentro* y *en* los órdenes de la “cultura valluna”, que puede ser concebida como un mundo-propio o diferente a otros.

Una ejemplificación de las “relaciones entre las relaciones” vinculados a los estilos, puede asociarse a dispositivos materiales que forman parte de la historicidad de las sociedades del Valle Alto y ser vinculados con artefactos culturales del cementerio y con otros conjuntos de artefactos que también forman parte del mismo patrón cultural.

Uno importante, es aquel que relaciona los *pucullu/covachas* con los *pucullu*-casa de los colonos-arrenderos Redonda y abovedada, domina el paisaje campesino de todos los valles de Cochabamba hasta el siglo XIX y es posible que sean relictos de estilos arquitecturales de gente uru llegada en el siglo XVI y XVII (e incluso mucho antes), del eje lacustre lago Titicaca-Desaguadero-lago Poopo en el altiplano boliviano.

Figura 20

Paisaje del valle central y la ciudad de Cochabamba. Se aprecia una casa-pucullu

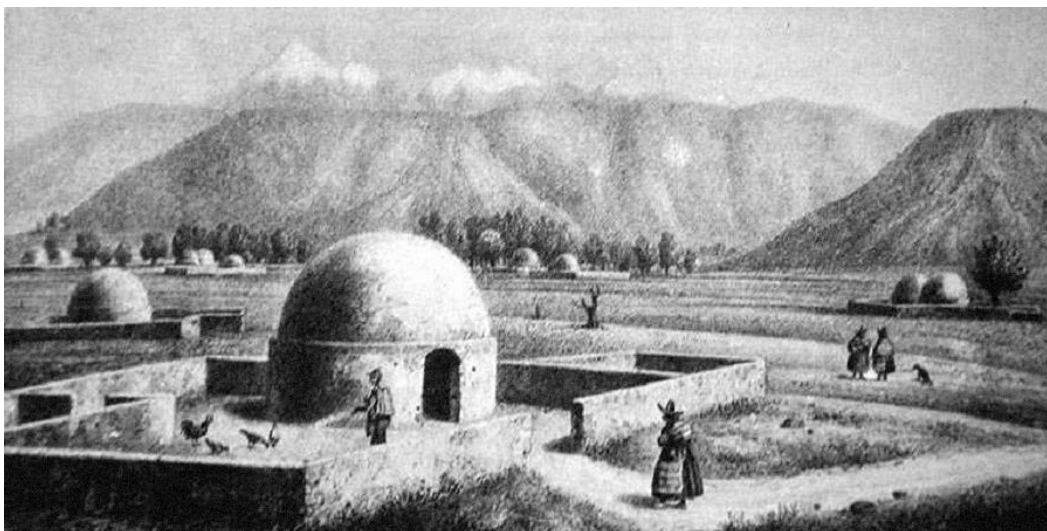


Nota. Pintura al óleo de Manuel Ugalde. S. XIX.

Ejemplos de este tipo de casas en el valle de Cliza aún existen de manera residual hasta la década de 1970; tal el caso del pueblo de Laguna Carmen donde la casi totalidad de las casas tenían la forma de *pucullu* (Cf. Terrazas y Surriabre, s/f).

Figura 21

El valle de Cliza en la década de 1830. Paisaje arqueotectural de residencias y espacios agrícola-pecuarios de las familias colono-arrenderas



Nota. Dibujo de Alcide d'Orbigny [1836] 2015.

Relictos actuales de modelos de casa quedan en la zona de Laguna Carmen y San Benito (Punata), con frontis de estilo abovedado, similares a los *pucullu/covacha* de Toco.

Figura 22

Relicto de pucullu o “casita redonda”



Nota. Foto de Walter Sánchez C. Villa Rivero. 2023.

Figura 23

“Casita redonda, isla El Choro [Lago Poopo-Oruro], y casa cuadrangular con techo en falsa bóveda y un reborde saliente, todo de terrones. Esta última imita claramente un templo antiguo de piedra”



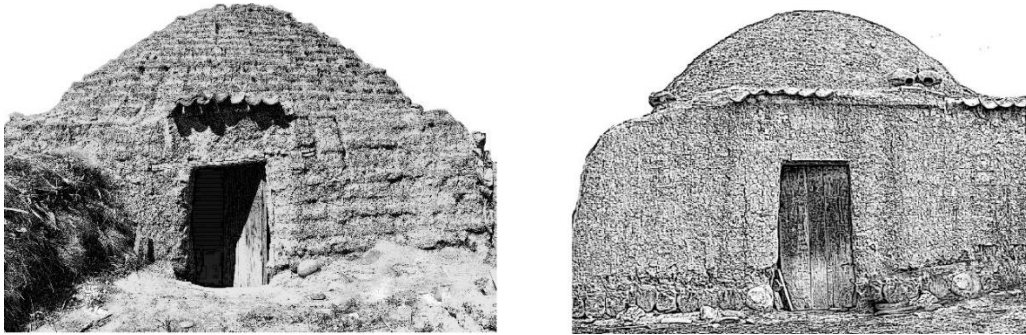
Nota. Ibarra Grasso (s/f: 89). Foto de Dick Edgar Ibarra Grasso.

En esta línea, es posible señalar “parecidos de familia” arquitecturales por similitud o diferenciación y que remiten en su comparación a aspectos que hacen a otros órdenes del mundo, como el mítico-cosmológico. Por ejemplo, el *pucullu/covacha* se liga al *pucullo/casa* por contraste: este último es un contenedor que posee aperturas (puertas y ventanas) por los cuales sus habitantes entran y salen. En cambio, los *pucullu/covacha*, son contenedores cerrados que tienen clausurada cualquier salida desde su interior. En el primer caso, se da una asociación con el estar de pie, en posición vertical y con movimiento autónomo, mientras que, en el segundo, la postura es horizontal, acostada y de permanente inercia²⁷. En ambos casos, más allá de los elementos de similitud y de diferenciación formal de ambas residencias, lo que los homologa es una suerte de duplicación que da lugar a la dualización vivo/muerto. Ambos dispositivos prefiguran una relación simétrica por diferenciación: el *pucullu/casa*, construcción “vertical” con el “mundo de los vivos” y el *pucullu/covacha*, de formulación “horizontal”, con el “mundo de los muertos”.

²⁷ Esta postura de enterramiento con el cuerpo echado se estandariza en el periodo virreinal temprano momento en el cual, las comunidades aymarófonos y quechuas abandonan la postura fetal, común en los enterramientos pre inca e inca y que, al parecer, va también en correspondencia con un estilo constructivo (*chullpas*), que se erige hacia arriba.

Figura 24

Pucullu relictos actuales de la zona de San Benito. Estilo de casa cuadrangular, con “falsa bóveda” y alero sobresaliente cubierta con teja muslera

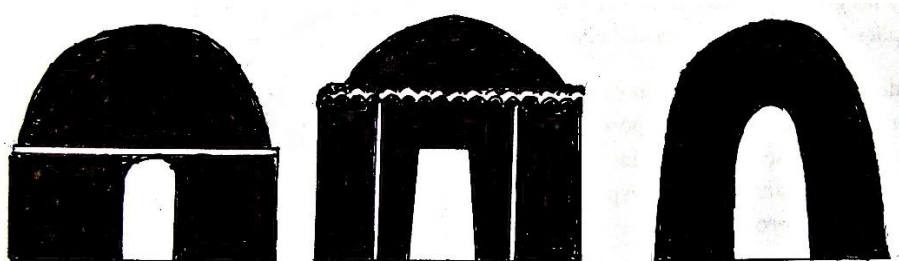


En este punto, el elemento topográfico cóncavo de los *pucullu/covacha* correspondería a un orden mental y a un imaginario social de la “forma” en la que las familias colono-arrenderas de las haciendas del valle Alto conciben el universo y, a partir de ello, ordenan el mundo de los muertos/ancestros y el de los seres vivos como unidad. Este podría ser contrastado, en un modelo más amplio, con las formas de las casas de los no colono-arrenderos: de formas cuadradas y de vértices cortantes.

Una inicial y básica tipología de casas/*pucullu*, muestra elementos de simetría y equivalencia con los *pucullu/covacha*.

Figura 25

Tipología básica de frontis de modelos de casas/pucullu de colono-arrenderas, siglo XIX y XX



Otra interconexión de formas con contenido social histórico cultural relaciona lo formal de los *pucullu/covacha* con lo formal arquitectural de los edificios de la iglesia de Toco y otras del valle Alto. Estas edificaciones poseen también múltiples elementos que los articulan con los nichos: la cúpula redondeada o las formas triangulares de los techos con

alas laterales. Otros artefactos formales culturales que remiten sentidos sagrados funerarios se hallan también en complementos como puertas, hornacinas, óculos, retablos. Estos elementos formales arquitecturales es posible apreciarse tanto en edificios religiosos del periodo virreinal y republicano decimonónico.

Figura 26

Elementos de edificios

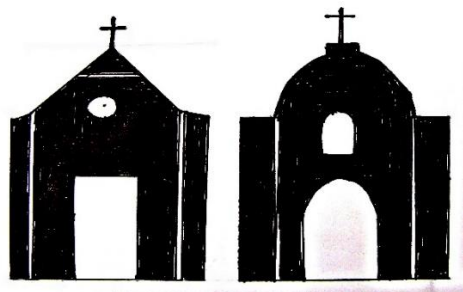
	
<i>Pared lateral del templo de Toco, con la cúpula abovedada.</i>	<i>Parte posterior del templo de Toco, techo en forma triangular.</i>
	
<i>Frontis del templo de Toco. Nótese la forma triangular del techo.</i>	<i>Frontis del templo de Aramasi. Óculo solar de la iglesia tapado. Nótese los aspectos formales de la torre y la iglesia.</i>

	
<i>Iglesia y torre de San Benito (Valle Alto). Nótese la forma de la forma “abovedada” del frontis de la iglesia, la puerta y la hornacina frontal.</i>	<i>Templo de Huayna Qota.</i>

Una tipología formal básica de elementos asociados a los edificios de los templos e iglesias, dan cuenta de elementos equivalentes.

Figura 27

Tipología básica de frontis de templos e iglesias en el Valle Alto

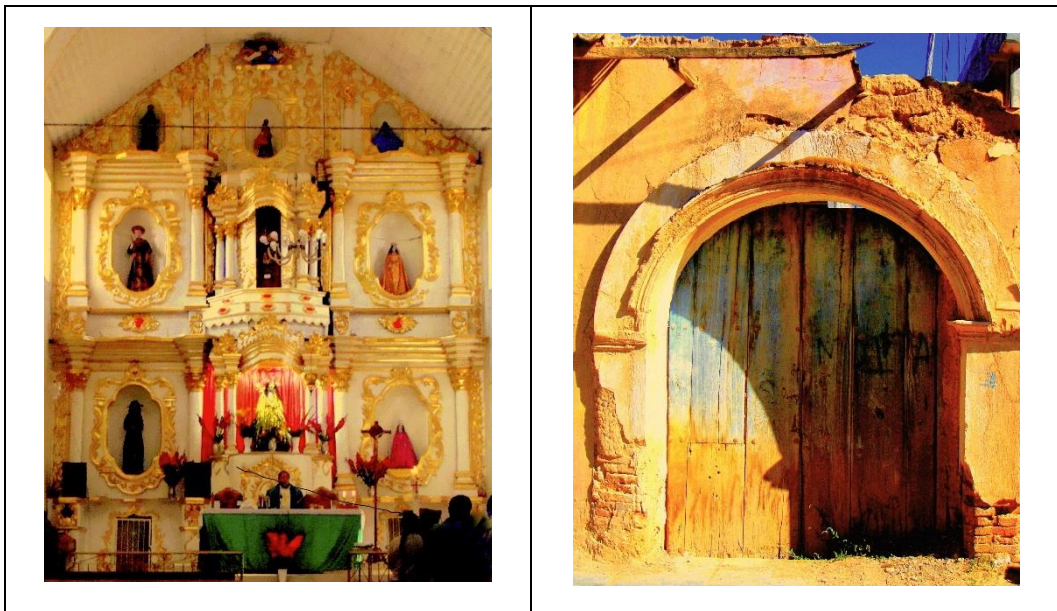


Estas simetrías formales *pucullu/covacha* y templos, es posible asociarla a partir del proceso social histórico de emparentamiento, durante la colonia y la república temprana, cuando el templo es usado como cementerio y es concebido como espacio sagrado donde habitan “todos los santos y las santas”. De ahí que no se trata de “copias” de formas sino de una duplicación en otra escala de la imagen del templo: el continente que contiene lo sagrado de los difuntos/ancestros/almas/santos. Sus componentes internos como también los externos, aquellos que hacen a su “fachada”/frontis, son formalmente significativos para todos los grupos sociales. Más aún, son parte integrante de las formas del paisaje sagrado imaginado y que simetrizan la plaza, la iglesia, las capillas, la torre, con montañas,

colinas, *sayañas*. Dicho de otra manera, se expanden en nuevas correspondencias homologables: torre/montaña/*Apu*, plaza/*t'alla/pachamama* e, incluso formalmente, a elementos concretos como retablos/hornacinas, puertas/*t'oqo*, etc.

Figura 28

Altar mayor y Puerta en forma de arco o “bóveda” de casa



Nota. Fotos de Walter Sánchez C. Toco, 2018.

La relación entre la “cultura” valluna —en su concepción más amplia— con la “cosmología” —que abarca otras esferas: míticas, religiosas, políticas, sonoras— y los *pucullu*, toma forma con elementos arquitecturales que remiten no solo a objetos y cosas demostrables materialmente, sino en los vínculos mentales bajos los cuales se liga, une, ordena el mundo de los “vivos” y de los “muertos”/ancestros como unidades diferenciadas pero homologables.

A principios del siglo XVI, Bertonio señala que los aymaras conciben *laccampu* (la esfera de arriba) con la forma de bóveda. En esa esfera ubican a *laccampu hauira* (el gran río, la Vía Láctea) y todos los “símbolos” de todos los “principios” de cosas, animales y humanos (deidades/ancestros) de la esfera terrestre (Sánchez C. et. al.: 2016). Todos estos “símbolos” son visible en el ámbito nocturno; su tiempo es la noche y su atmósfera la oscuridad. La otra esfera, subterránea, concebida como una bóveda inferior o “almacén” (*qollqa*: “madre de todas las cosas”), se conecta con “nuestro mundo” por medio de “agujeros” genésicos (*t'oqo*, *paqarina*, ríos, vertientes/*juturi*), llamados también *naira* en aymara y *ñawi* en quechua, por donde “emergen” los “principios” o “primicias”. Hay que recordar que, la

misma voz covacha tiene el significado de “cueva”; un socavón o “agujero” (*t’oqo* o *toco*) ubicado en un espacio geográfico.

Es posible que toda esta concepción cosmogónica esté presente en los *pucullu*/covacha. Siendo así, cada *pucullu*/covacha, constituiría una suerte de microespacio articulado al mundo subterráneo donde habita(n) el(los) ancestro(s) señalado(s) en las crónicas antiguas con el nombre de *Illapa*. Es decir, referido con el mismo nombre de la deidad más poderosa de los Andes: la trinidad trueno-rayo-centella, cuya imagen encadena múltiples asociaciones con distintos órdenes del universo cultural quechua y aymara. Aunque mayormente asociado a la esfera “donde se hacen los nublados”, la lluvia, las nieves y a la Vía Láctea, “el gran río del cielo” vinculado a su figura, se halla también articulado a la esfera subterránea, a la “cueva”, el socavón, a los agujeros, a las vertientes por donde emerge el agua, los lagos, a los ríos; todos elementos que hacen a su conjunción en la interface terrestre, lugar donde se materializan múltiples elementos: humanos y no humanos. En el caso de los humanos, estos presentifican estas presencias, constantemente, con fiestas, rituales, sonoridades, gestos, entrega de bienes materiales, calendarios, vinculados a los procesos de reproducción social.

Todo este complejo imaginal que se condensa en la idea de ancestro/*Illapa*, es temporalmente asociado a los rituales realizados el mes de noviembre desde, incluso, antes de la llegada hispana a los Andes. Guaman Poma de Ayala, describiendo estos eventos, los asocia a prácticas de desenterramiento (o “salida”) de los ancestros/*Illapa* de sus “bóvedas”/cuevas/*pucullu*/*paqarina*/*t’oqo*/*toco*:

Noviembre, Aya marcay quilla (mes de llevar difuntos). En este mes sacan los difuntos de sus bóvedas que llaman pucullo y les dan de comer y de beber, y les visten de sus vestidos ricos, y les ponen plumas en la cabeza y cantan y danzan con ellos, y les ponen unas andas y andan con ellas de casa en casa, por las calles y la plaza y después tornan a metellas en sus pucullos (1980).

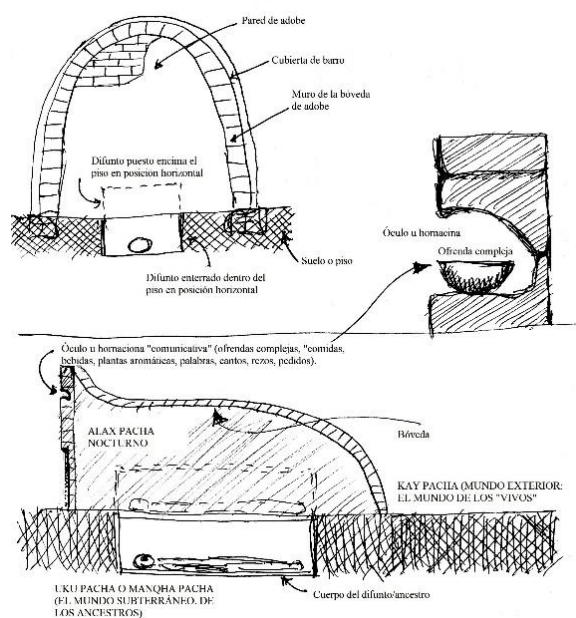
En el mundo de arriba, el de *laccampu*, este mes inicial el ciclo de lluvias (*paran timpu*) y se llena de nubes, de truenos y de rayos —las otras formas de la presencia poderosa de *Illapa*— y, *laccampu hauira* (la Vía Láctea) entra en su momento de mayor esplendor, coincidiendo con el ciclo lluvioso (noviembre-marzo). En la actualidad, el vínculo de los difuntos con *Illapa*, se expresa por “ausencia” en la fiesta de Todos Santos. La presencia de la *t’anta wawa*, es ahora el dispositivo metafórico de este vínculo mítico ancestro/*Illapa*; otros vínculos con esta deidad se conectarán con los *urpu* (panecillos con forma de serpientes, lagartos, sapos, arañas), con el sonido de ciertos instrumentos musicales (pinquillu, tarqa), en los temples de los charangos (temple “diablo”).

A fines del siglo XIX, es posible que cada edificación/*pucullu* haya sido concebida como una suerte de *paqarina*/*t’oqo*/caverna/cueva por donde los difuntos/ancestros familiares y de la comunidad penetran a la esfera de “las primicias” pero ahora clausurada en las formas de relacionamiento físico, tal como ocurría con las prácticas de desenterramiento. Con la

prohibición de estas prácticas, es posible que las sociedades campesinas decimonónicas del valle Alto, concibieran el interior de la bóveda un *kay pacha* y un *alax pacha*, nocturno, del mundo “mudo” y seco. Los seres vivos y “con sonido”, productores del habla y de las músicas, al no poder tener una relación directa, entonces recrearon nuevas formas de “comunicarse”, sin desenterrar a los ancestros, a través de óculos y hornacinas.

Figura 29

Esquema de pucullu/covacha con los posibles espacios/pacha que ordenan su interior y dispositivos de vínculo con el entorno exterior

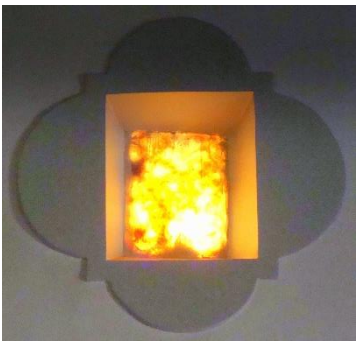


Nota. Boceto de Cuaderno de campo. Walter Sánchez C. 2023.

Todos estos órdenes de sentido son multidimensionales. Un mismo objeto puede tener significación distinta para personas con concepciones cosmológicas distintas. Un ejemplo de esta multidimensionalidad puede ser descrito con el *pucullu/covacha* dedicada a “Lorenzo y Pablo Sejas”, que posee un óculo cubierto con una lámina delgada de piedra transparente de berenguela, que permite penetrar la luz solar del atardecer a la covacha/*pucullu*, lo cual implica un interior iluminado.

Figura 30

Formas semicircular y rectangular

	
<i>Óculo semicircular de pucullu/covacha de Toco. Tapado con una lámina delgada de piedra berenguela. La leyenda dice: “Lorenzo y Pablo Sejas. Fallecieron el año 1913”.</i>	<i>Ventana rectangular del templo de Arani. Tapado con una lámina de piedra berenguela. Se nota como penetra la luz solar al interior de la iglesia</i>

Láminas de este mismo material se hallan en los óculos de las iglesias de Arani, destinadas a permitir el ingreso de la luz solar de la mañana cuyo significado luminoso se asocia a la metáfora de “Dios que ilumina” la oscuridad de los fieles.

Conclusión

Todos los componentes del estilo formal colectivo y particular de edificaciones de enterramiento de los valles de Cochabamba y del cementerio de Toco, definidos como pertenecientes a la “cultura quechua”, desde una mirada arqueotectural pueden ser integrados dentro de un gran complejo multidimensional asociado a un denso: 1) paisaje sagrado, conformado por iglesias y capillas católicas que no solo dan sentido a los espacios urbanos sino también al espacio abierto-rural asociado a las colinas y los cerros, cuyos diseños formales se homologan —en muchos casos— con los pucullu/covachas, 2) paisaje profano, vinculado al hábitat de los distintos estratos socio-culturales vallunos. Destacadas por la posibilidad de homologación son las residencias de las familias campesinas conformadas por casas abovedadas (“como hornitos”) que, hasta el siglo XIX, dominaban el paisaje agrícola-pecuario hacendal. Las casas de las familias mestizas poseen, igualmente, elementos formalmente similares a los pucullu/covacha, principalmente en el uso de arcos y hornacinas. Aunque en menor medida, la arqueotectura criolla integra elementos formales principalmente en los procesos constructivos de la techumbre y en las formas de hornacinas.

Más allá de estos acercamientos de equiparación formal existentes en la arqueotectura del cementerio de Toco y todos los elementos estilísticos formales que posee —que no son una representación de, por ejemplo, los sectores que “aportan algo”, sino cada una, una verdadera presentación de su propia particularidad social— son coherentes con la historicidad de larga data que cada una aporta. Dicho de otra manera: no son resultado de continuidades “culturales”, ni de mezclas, mestizajes o hibridaciones; tampoco presentificaciones de algo que permanece en el tiempo. Es el producto creativo, nuevo, que los individuos sociales despliegan en su devenir.

De ahí que, para aprehender el sentido del estilo y los estilos “culturales quechuas” del cementerio de Toco, hay que ubicarlos en los propios órdenes de pensamiento y los órdenes del mundo de la gente (“quechua”) del lugar, pero también de otras culturas y gentes que participan en los procesos creativos.

Abreviaturas

AHMC Archivo Histórico Municipal de Cochabamba

ECC Expedientes Coloniales de Cochabamba

Referencias de fuentes primarias no publicadas

AHMC.ECC. Vol. 21 (1571). *Provisión y Posesión de las tierras de Sacaba y Cliza a favor de los indios del Repartimiento de Pocona*, fs. 472-496.

AHMC.ECC, Vol. 27, N° 5 (1581). *Provisión Real para cumplir los autos en el pleito que trata con los indios de Pocona, Gonzalo Rodríguez sobre las tierras de Coropampa en el valle de Sacaba*, fs. 29-39.

Referencias

1. Academia de la Lengua Española. 1824. *Diccionario de la lengua española*. París: En la Librería Hispano-Francesa de Rosa. 7ma. Edic.
2. AMDECO. 2008. *Plan de Desarrollo Municipal. Municipio de Toco 2008-2012*. Cochabamba: Dirección de Planificación Gestión Territorial y Diagnóstico Desarrollo Productivo “AMDECO”.
3. Bolivia. 1905. *Geografía de Bolivia* (Edición oficial). La Paz: Tip. Comercial.
4. Contestación. 1878. *Los arrendatarios de Cliza ante la opinión pública. Contestación a los Señores Melchor Jordán y Juan de la Cruz Quiroga*. Cochabamba: Imprenta de Arrazola.
5. Castro Pérez, Candelaria; Calvo Cruz, Mercedes y Granado Suárez, Sonia. 2007. Las capellanías en los siglos XVII-XVIII a través del estudio de su escritura de fundación. *AHIg* 16, 335-347.
6. d'Orbigny Alcide. [1836] 2015. *Viaje a la América Meridional*. Tomo I. Lima: Institut français d'études andines, Plural editores. DOI: 10.4000/books.ifea.4119
7. Gell, Alfred. [1998] 2016. *Arte y agencia. Una teoría antropológica* (Presentación y revisión técnica de Guillermo Wilde). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SB editorial.
8. Calendario. 1837. *Calendario y guía de forasteros de la república boliviana para el año de 1837*. Sucre: Imprenta Chuquisaqueña.
9. Gordillo, José M. [1692] 1987. *El proceso de extinción del yanaconaje en el valle de Cochabamba (Análisis de un padrón de yanaconas. 1692)*. Cochabamba: CEP-UMSS.
10. Guaman Poma de Ayala, Felipe. 1980. *El primer nueva corónica y buen gobierno* (Edición crítica de John V. Murra y Rolena Adorno). Siglo XXI Editores.
11. Guzmán, Alcibiades. 1886. *Geografía de Bolivia. Para la instrucción pública*. La Paz: Imprenta de El Nacional de Issac V. Vila.
12. Guzmán S. Guido. 1990. *Dinámica poblacional cantón Toco, provincia Jordán (Cliza). Siglo XIX. 1850*. Cochabamba-Bolivia: CIESA. Manuscrito.

13. Guzmán S. Guido. 2010. Testamento de Don Francisco del Rivero [1813]. *Rumbo al Bicentenario 1810-2010. Insurgencia valluna*. Cochabamba: HMC—OMS—Archivo Histórico, 35-41.
14. Hyslop, John. 1977: Chulpas of the Lupaca zone of the Peruvian high plateau. *Journal of Field Archaeology* 4, Boston. 149-170.
15. Ibarra Grasso, Dick Edgar. s/f. *Los desconocidos Urus del Poopó*. s/d.
16. Informe. 1877. *Informe Municipal dado por el presidente del ayuntamiento de Cochabamba al clausurar las sesiones del año 1877*. Cochabamba: Imprenta del siglo.
17. Informe. 1897. *Informe del Prefecto de Cochabamba 1897*. Cochabamba: Imprenta de El Heraldo.
18. Iriarte Saavedra, Luis. 2022: *Monografía del curato de Tarata 1605-1825 y la villa de Tarata 1825-2022*. Cochabamba: Imprenta y Editora “Diseño & Publicidad Creando Ideas”.
19. Lara, Jesús. 1960. *La literatura de los quechuas*. Cochabamba: Editorial Canelas.
20. Mañana Borrazás, Patricia, Blanco Rotea, Rebeca y Ayán Vila, Xurxo M. 2002. Arqueotectura 1: bases teórico metodológicas para una arqueología de la arquitectura. *TAPA. Trabajos de Arqueología e Patrimonio*. Santiago de Compostela-España: Laboratorio de Patrimonio, Paleoambiente e Paisaxe (IIT, USC).
21. Melgar i Montañó, Adrián. 1936. *El Archivo. Revista publicada por Adrián Melgar i Montañó. S. C. de la Academia de Historia Eccla. Nacional. Contiene: Datos históricos, geográficos, genealógicos, estadísticos i literarios*. Publicación mensual. Santa Cruz-Bolivia: Tip. Industrial, 39-83.
22. Torero, Alfredo. 1996. Lenguas y pueblos altiplánicos en torno al siglo XVI. *Revista Andina* N° 2. 329-405.
23. Saignes, Thierry. 1984. Las etnias de Charcas frente al sistema colonial (siglo XVII). Ausentismo y fugas en el debate sobre la mano de obra indígena. *Anuario de Historia de América Latina* 21, 27-75. Versión digital en: <http://www.bibvirtual.ucb.edu.bo/etnias/digital/106002094.pdf>
24. Sánchez-Albornoz, Nicolás. 1983. Mita, migraciones y pueblos. Variaciones en el espacio y en el tiempo. Alto Perú, 1573-1692. *Historia Boliviana* III/I, 31-59.

25. Sánchez C., Walter. 2008. *Inkas, “flecheros” y mitmaqkuna. Cambio social y paisajes culturales en los valles y los yungas de Incachaca/Paracti y Tablas Monte (Cochabamba-Bolivia, siglos XV-XVI)*. Uppsala-Suecia: Uppsala Universitet.
26. Sánchez C., Walter; Peredo Paz, Ana María; Pérez Montero, Ana Destiny; Castellanos Mancilla, Camila; Iris Odali Villarroel Jones. 2023. Entre trinos de pájaros, sonidos metálicos y cantos/rezos de alabado. Paisajes sonoros del cementerio de Tarata-Cochabamba en la festividad de Todos Santos, 2021. *Contrapunto. Revista de Musicología del Programa de licenciatura en Música* N° 3. Cochabamba: UMSS, 76-178.
27. Sánchez C., Walter, Bustamante R. Marco y Villanueva, Juan. 2016. *La chuwa del cielo. Los animales celestiales y el ciclo anual altiplánico desde la biografía social de un objeto*. La Paz-Bolivia: Museo Nacional de Etnografía y Folklore.
28. Sarmiento Donate, Alberto. (1988). *De las Leyes de Indias (Antología de la Recopilación de 1681)* (Selección, estudio introductorio y notas de Alberto Sarmiento Donate). México D.F.: SEP.
29. Schramm, Raimundo. 1990. Mosaicos etnohistóricos del valle de Cliza (valle alto cochabambino). Siglo XVI. *Historia y Cultura*, XVIII. La Paz, 3-41.
30. Terrazas Fernando Fraddy Surriabre. s/f. *Laguna Carmen, Lobo Rancho...: Un caso de identidad colectiva en el valle de Cochabamba*. Simposio: Arquitectura y arte. Manuscrito. 7 pp. Cochabamba.
31. Tomichá Charupa, Roberto. [1619] 2016. Carta inédita de don Antonio Calderón, primer obispo de Santa Cruz de la Sierra (1 de marzo de 1619). *Anuario de la Academia de Historia Eclesiástica* 22. Sucre, 79-92.
32. Viedma, Francisco de. [1793] 2006. Descripción geográfica y estadística de la provincia Santa Cruz de la Sierra. versión digital en: <https://biblioteca.org.ar/libros/130469.pdf>

Notas

* Sociólogo. Ph.D. en Arqueología de la Universidad de Uppsala-Suecia. Docente de las cátedras de Etnomusicología y Gestión de la Educación Musical. Docente del Programa de Licenciatura en Música-FHyCE-UMSS. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8916-7685>. Dirección de correo electrónico: gw.sanchez@umss.edu

** *Nota*. Nichos de pared. [Fotografía], por Walter Sánchez Canedo, Toco, Cochabamba-Bolivia, 2023.



Educación Superior Rural para construir mundo de otro modo: imaginario social instituyente desde estudiantes de dos instituciones de educación superior alternativa en México

Sergio Enrique Hernández - José María Soto



Educación Superior Rural para construir mundo de otro modo: imaginario social instituyente desde estudiantes de dos instituciones de educación superior alternativa en México

Rural Higher Education to Build a Different World: Social Imagination from Students at Two Alternative Higher Education Institutions in Mexico

Sergio Enrique Hernández Loeza*

José María Soto Recio**

Cómo citar: Hernández, S.E. y Soto, J.M. (2025). Educación Superior Rural para construir mundo de otro modo: imaginario social instituyente desde estudiantes de dos instituciones de educación superior alternativa en México. *Revista Dialógica Intercultural*, 5, 80-107.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15830956>

Recibido: 25 de abril de 2025 • Aprobado: 24 de junio de 2025

RESUMEN | La educación en contextos rurales de México se ha enfrentado históricamente a un proceso de marginalización e imposición, porque no se brindan recursos e infraestructura necesaria y se maneja bajo modelos urbanocéntricos. Esta tendencia se intensifica en la Educación Superior. Ante este panorama educativo, diferentes comunidades rurales, muchas veces en colaboración con actores diversos, han implementado sistemas de educación propios, acordes con sus prácticas socioculturales e intereses político-pedagógicos. De ahí el surgimiento del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y el Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil (IESDHS), que han configurado programas educativos propios que buscan responder a los anhelos de las juventudes rurales. El objetivo de investigación fue analizar el carácter instituido del sistema educativo mexicano, y las posibilidades de lo instituyente desde la subjetividad rural en estudiantes del CESDER e IESDHS. La estrategia metodológica, desde un enfoque cualitativo, se desplegó por medio de entrevistas semiestructuradas. El método de análisis se apoyó en dos momentos recursivos: intratextual e intertextual, en el tratamiento de los datos. Las categorías resultantes se agruparon en antecedentes educativos, experiencias universitarias y expectativas tras el egreso. Los hallazgos principales expusieron opresiones en el nivel básico y medio superior; agenciamiento de espacios universitarios y comunitarios, y proyectos de vida transgresores del sistema-mundo imperante. Las conclusiones dan cuenta de experiencias formativas que van más allá de imaginarios sociales

instituidos respecto al papel de la educación, poniéndose como sujetos, y configurando imaginarios sociales instituyentes.

Palabras clave | Educación Superior Rural, imaginario social instituyente, ponerse como sujeto, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil (IESDHS), México.

ABSTRACT | Education in rural Mexico has historically faced a process of marginalization and imposition due to a lack of necessary resources and infrastructure and the imposition of urban-centric models. This trend is intensified in higher education. Given this educational panorama, different rural communities, often in collaboration with diverse actors, have implemented their own education systems, in line with their sociocultural practices and political and pedagogical interests. Hence the emergence of the Center for Rural Development Studies (CESDER) and the Moxviquil Institute of Higher Education in Sustainable Human Development (IESDHS), which have developed their own educational programs that seek to respond to the aspirations of rural youth. The research objective was to analyze the institutionalized nature of the Mexican education system and the possibilities of the instituting from the perspective of rural subjectivity in students from CESDER and IESDHS. The methodological strategy, based on a qualitative approach, was deployed through semi-structured interviews. The analysis relied on two recursive moments: intratextual and intertextual, in the processing of data. The resulting categories were grouped into educational background, university experiences, and expectations after graduation. The main findings exposed oppressions at the elementary and high school levels; the establishment of university and community spaces; and life projects that transgress the prevailing world-system. The conclusions reflect formative experiences that go beyond established social imaginaries regarding the role of education, placing themselves as subjects and shaping instituting social imaginaries.

Keywords | Rural Higher Education, instituting social imaginary, to put oneself as a subject, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil (IESDHS), México.

1 Introducción

La educación superior en contextos rurales en México es resultado de movimientos sociales y acciones colectivas en oposición a la política educativa basada en el desarrollo rural y la mirada indigenista del siglo XX. El surgimiento de Instituciones de Educación Superior (IES) que buscan reivindicar las formas de vida campesinas como formas dignas de ser vividas se orientó hacia zonas y grupos vulnerados socialmente para generar procesos formativos con pertinencia contextual, cultural y lingüística. Estas experiencias están enmarcadas en las consecuencias del sistema-mundo moderno colonial: instalación del

racionalismo, monopolio capitalista, jerarquización de la diferencia humana y explotación medioambiental, que trastocan a diversos sectores sociales, por lo que se torna relevante preguntar quiénes y por qué ingresan a tal modalidad educativa.

El problema de investigación parte de Instituciones de Educación Superior (IES) que representan espacios democratizadores de los mismos por la descentralización institucional, la diversificación de ofertas educativas y el acceso de figuras estudiantiles no clásicas. La configuración educativa posibilitó procesos formativos comprometidos con otros horizontes de vida posible. De ahí que el objetivo del presente artículo se centró en analizar el carácter instituido del sistema educativo mexicano, y las posibilidades de lo instituyente desde la subjetividad rural de los estudiantes dentro del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y el Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil (IESDHS).

Este tema de investigación aporta elementos teóricos-empíricos al campo de la educación intercultural y la pedagogía comunitaria. Primero, presenta dos casos empíricos representativos de la educación superior alternativa. Segundo, propone un andamiaje conceptual novedoso que discute las relaciones entre estructuras y subjetividades dentro del sistema educativo. Tercero, establece una metodología contrastiva de las experiencias estudiantiles para reconocer semejanzas y diferencias. Cuarto, comparte prácticas pedagógicas que promueven procesos formativos desde arraigo, cuidado y defensa del territorio. Quinto, revela grietas educativas en el sistema-mundo dominante. En conjunto otorgan esperanzas sobre otras formas de educación superior.

El CESDER surgió en 1982 en el marco de la articulación de intereses y acciones realizadas por agentes de diferentes posicionamientos políticos desde la sociedad civil nacional, y actores locales de la Sierra Norte de Puebla, mismos que tenían en común la intención de fortalecer las formas de vida campesinas (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008; Hernández, 2014). El IESDHS surgió en 2002 como una iniciativa de la sociedad civil, en la región de los Altos de Chiapas, orientada a la dinamización de procesos de liderazgo campesino e indígena (Navarro, 2020). A partir de identificar intereses comunes, estas dos IES iniciaron un proceso de colaboración que en principio llevó a la apertura de un grupo de la licenciatura el CESDER (cuando aún tenía el nombre de licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural) en Moxviquil, y que con el paso del tiempo derivó en la creación de una licenciatura propia del IESDHS. Tomamos como referente estas dos IES, porque pensar cómo opera la dimensión de lo instituido en la educación rural a partir de las experiencias de sus estudiantes, y las formas en que el proceso que viven les lleva a ponerse como sujetos ante el mundo para apuntalar imaginarios sociales instituyentes que trastocan la educación que hay.

En términos expositivos primero presentamos algunas ideas fuerza que nos permiten dialogar con las narrativas de estudiantes del CESDER y el IESDHS que se abordan después de describir un breve apartado metodológico. Las experiencias se agrupan en tres

momentos: lo instituido, el ponerse como sujetos y los imaginarios sociales instituyentes. Finalmente, se comparten algunas conclusiones.

2 Ponerse como sujeto desde el imaginario social instituyente

La Educación Superior suele ser pensada como el nivel educativo capaz de llevar a las personas a “ser alguien en la vida”. Desde el preescolar se introduce la idea de que tener la mayor cantidad de grados académicos llevará a mejorar las condiciones de vida, si se compara con las de las generaciones que nos antecedieron. Lo anterior implica dejar atrás la condición indeseada que representa el propio modo de vida del grupo sociocultural de pertenencia.

La escuela se convierte en el socializador que transmite los valores de la sociedad dominante y nos ciudadaniza. A través de ella, como señala Lourdes Pacheco (2005), se nos enseña cómo funcionan las jerarquías sociales, pero también las que operan entre conocimientos, y, especialmente, se enseña que lo productivo está en la ciudad, imponiéndose las formas de comportamiento urbanos.

Pero esta mirada se enfrenta a dos problemas en el presente. El primero refiere a la incapacidad de cumplir la promesa de llegar a ser “alguien en la vida” a través de la escolarización. El segundo tiene que ver con las respuestas frente a la homogeneización cultural que implica la escolarización. Abordamos cada uno a continuación.

Cuando la frase “se alguien en la vida” es emitida en la cotidianidad lo que se pone en juego es un ideal de vida que ha sido impuesto por el mundo moderno occidental capitalista. Implica partir del supuesto de que no se es alguien en la vida si se carece del capital económico para consumir como lo demanda la forma de vida urbana. Jorge Gasché (2004) plantea que la subjetividad urbana se caracteriza porque la forma de subsistencia está vinculada con el trabajo asalariado, lo que implica una separación tajante entre lo humano y la naturaleza, al tiempo que se piensa el trabajo como vinculado exclusivamente a la consecución de un salario para poder consumir cada vez más.

En el marco del trabajo asalariado la especialización en campos del saber, así como la credencialización que otorga la educación superior, se vuelven requisitos indispensables para, supuestamente, encontrar un mejor empleo mejor remunerado. Wietse de Vries y Yadira Navarro (2011) señalan, a partir de los resultados de encuestas aplicadas a egresados de tres universidades privadas y seis públicas de México, que la relación entre empleo bien remunerado y contar con estudios universitarios está vinculada con la forma en que se interrelacionan “el desarrollo de la economía, el área de conocimiento, el tipo de institución (privada-pública), el género y el pasado familiar” (p. 25). A este respecto más adelante agregan que:

El problema está en la fuerte desigualdad social y económica dentro del mercado de profesionistas del país, combinado con un sistema educativo estratificado. En

este contexto, la educación superior funciona como instancia que ratifica las diferencias, en vez de mitigarlas. (de Vries y Navarro, 2011, p. 25)

Lo que está detrás de la frase “ser alguien en la vida” es la imposición de un futuro prometido, que se ha convertido en deseo, pero que es contradictorio con las desigualdades propias y necesarias para el sistema capitalista. En la base se encuentran la imposición de la ley de la escasez por parte de la lógica economicista del desarrollo que, como ha señalado Gustavo Esteva (1996), sostiene la idea de que los deseos de la humanidad siempre serán mayores a los medios limitados con los que cuenta. A través de las ideas de progreso y acumulación el desarrollo impone una ilusión que permea nuestra percepción del papel de la educación, y particularmente de la educación superior, por lo que se vuelve necesario cambiar nuestra forma de pensar la vida:

Ha llegado el tiempo de recobrar sentido de la realidad. Es tiempo de recuperar serenidad. Muletas como las que ofrece la ciencia son innecesarias cuando se camina sobre los propios pies, en el camino propio, soñando los propios sueños - no los que se toman en préstamo del desarrollo. (Esteva, 1996, p. 74).

Es justo en este punto que emerge la crítica a la escolarización, y a la educación superior en particular, como forma de homogeneización cultural. La Educación Superior que nos legó el mundo moderno occidental es una que construye instituciones eurocentradas y que tienen como valores fundamentales a los propios de la modernidad occidental capitalista (Castro-Gómez, 2007). En diferentes momentos de la historia latinoamericana se han dado intentos por transformar ese modelo, siendo uno de los más relevantes el desarrollado en 1918 en Córdoba, Argentina. El “Movimiento de Córdoba” y los cambios generados por él, representan lo que se ha denominado la primera reforma universitaria en América Latina, la cual sentó las bases del funcionamiento de estas instituciones hasta finales de la década de 1960. No obstante, no se cuestionó la matriz de conocimiento desde la que se constituyen las universidades, ni el hecho de tener como meta el progreso propuesto por Occidente (Lora y Recéndes, 2009, p. 43).

Posteriormente, los movimientos universitarios de 1968 produjeron la segunda reforma universitaria, caracterizada por la crítica al carácter elitista de la universidad, apuntando hacia su democratización y la generación de proyectos académicos adecuados a las necesidades de la población. La segunda reforma va a tener como señas principales el incremento al financiamiento de la educación superior, la ampliación de la infraestructura universitaria, el aumento de la matrícula por la ampliación del ingreso a diversos sectores de la población, y un crecimiento no previsto de la planta docente, quienes pasaron de ser “catedráticos” a “docentes-investigadores” (Lora y Recéndes, 2009).

Finalmente, en los últimos años hemos sido testigos de la tercera reforma universitaria, enmarcada en los procesos de la llamada “modernización educativa”, iniciada con la implementación de los modelos neoliberales en América Latina en la década de 1980 y se consolida a partir de la década de 1990. Consiste en una serie de reformas, que incluyen a

todo el Estado, tendientes a lograr “eficiencia” y “calidad” en los procesos educativos mediante algunas acciones consideradas como fundamentales: descentralización; reforzamiento de las conexiones entre educación, empleo y economía nacional; implementación de sistemas de evaluación; desarrollo de sistemas de información sobre el funcionamiento de los sistemas educativos; profesionalización docente; alianzas público-privadas; y, centralización-estandarización de contenidos educativos para permitir la movilidad y comparación de estudiantes (Gorostiza y Tello, 2011).

En este escenario de reformas marcadamente tecnocráticas, resulta relevante que converge el discurso de la inclusión de poblaciones históricamente relegadas de la educación superior, debido especialmente a las luchas y movimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes, al surgimiento de ordenamientos internacionales sobre sus derechos, pero también por la necesidad de volver funcional la diversidad cultural al neoliberalismo, mediante el “multiculturalismo neoliberal” (Hale, 2007). Surgen así los programas de Acción Afirmativa dentro de universidades convencionales, y las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) (Mato, 2008).

Si bien las dos IES que aquí analizamos realizan prácticas que podemos caracterizar como interculturales¹, no es esta su principal enunciación para caracterizar su hacer, que más se piensa desde la educación rural y la larga herencia de la educación popular latinoamericana. Por ejemplo, el CESDER piensa su labor desde líneas estratégicas en contextos rurales que incluyen, entre otras cosas: fortalecer la identidad y procesos organizativos a nivel individual, comunitaria y de sujetos sociales; mejorar la calidad de vida y el bienestar familiar; recuperar ecosistemas y agroecosistemas; dinamizar la economía local solidaria; fortalecer sistemas educativos que construyan capacidades técnicas y políticas (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008, p. 47). Esas líneas se construyen desde el reconocimiento de que subjetividades como las campesinas e indígenas han sido negadas y soterradas, precarizadas. Lo que hace falta es una “pedagogía del grito”, misma que Benjamín Berlanga (2007), uno de los fundadores del CESDER, describe en los términos siguientes:

De ahí que, en este enfoque pedagógico, educar desde la memoria, desde la experiencia y desde la utopía, no es educar haciendo a ratos historia para que recuerden, no es redactar para que escriban sus sueños, no es capacitación técnica, sino es educar reconociéndose como sujetos, capaces de narrar su identidad desde la memoria como sujeto, grupo, comunidad, patria, para entender y narrarse de manera completa: por qué hoy es así, por qué estamos jodidos, por qué otros tienen y nosotros no. Es educar en la articulación de memoria, experiencia y utopía. (p. 32)

¹ El campo de la educación superior intercultural en México es vasto y diverso. Se compone principalmente por: programas de acción afirmativa dentro de universidades convencionales; universidades interculturales vinculadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP); y, universidades interculturales o comunitarias autónomas (Hernández, 2017).

Es en este marco que situamos también la emergencia de experiencias como las del CESDER y el IESDHS, como parte de las IES que buscan ir más allá de las lógicas de la modernidad occidental capitalista para construir experiencias de educación superior que fortalezcan las subjetividades negadas desde el sistema dominante, y que dota de otro sentido a la educación superior. En este sentido, la reflexión en torno a la experiencia de estudiantes de ambas IES que presentamos más adelante dialoga con la construcción de imaginarios instituyentes que se erigen desde el ponernos como sujetos.

Castoriadis (2023, pp.104-110) nos dice que el imaginario ha sido una noción olvidada, pero en realidad la historia de la humanidad es la historia del “imaginario radical”, porque es gracias a la posibilidad de imaginar -innovar y crear- que hemos podido llegar a ser lo que somos. Para nuestro autor, los mundos sociales que se han construido en diferentes momentos históricos de la humanidad son “significaciones imaginarias sociales”, y que cuando estas se cristalizan o solidifican, se convierten en “imaginario social instituido”. Lo instituido por una parte sirve para regular la psique individual, para permitir vivir en sociedad, pero también puede convertirse en camisa de fuerza que limita la innovación. Así, frente a lo instituido, la capacidad creativa se mantiene como latencia magmática que emerge cuestionando lo que hay, dando paso al “imaginario social instituyente”.

Retomamos los imaginarios instituyentes de Cornelius Castoriadis para referir a esa capacidad creativa de los sujetos que, en el marco de un mundo ya dado, instituido, ponen en juego la potencia magmática de la imaginación: “Hay que poder imaginar algo distinto a lo que está, para poder querer; y hay que querer algo distinto a lo que está, para liberar la imaginación” (Castoriadis, 1998, p. 141). Pero ese imaginario instituyente no solo es espontaneidad, sino que emerge desde la reflexividad y la voluntad de construir la autonomía del sujeto: “No se puede conseguir una sociedad autónoma que no se contemple a sí misma, que no se interroge sobre sus motivaciones, sus razones para actuar, sus tendencias profundas” (Castoriadis, 2003, p. 125). Castoriadis agrega que esta acción autorreflexiva no ocurre en la sociedad en abstracto, sino que, en la psique de sus integrantes, que reflexionan sobre lo que son y las formas en que son negados.

Desde la recuperación del pensamiento crítico latinoamericano reconocemos que son las subjetividades negadas por la modernidad occidental capitalista las que se ponen como sujetos, para negar la negación: “las experiencias de la negación, sometimiento, dominación, exclusión, marginación de sujetos empíricos particulares, el *a priori* antropológico que implica un tenerse a sí mismo como valioso y consecuentemente un tener como valioso el conocerse por sí mismo” (Acosta, 2008, p. 181). Ponerse como sujeto implica reconocer al sujeto vivo, de carne y hueso, que desde la potencia de lo instituyente se constituye en sujeto como sujeto:

El "sujeto vivo" es en términos reales y materiales, lo que en términos ideales es el "sujeto como sujeto", que sería el sujeto que "trasciende todas sus objetivaciones": "y se sostiene más allá de ellas. Mientras el "sujeto vivo" es de cierto modo tópico, el "sujeto como sujeto" es decididamente utópico. (Acosta, 2008, pp. 195-196).

Este sujeto no es uno acabado, sino en proceso de elaboración desde la reconstrucción de lo propio que ha sido negado, desde la reflexión crítica acerca de los deseos impuestos, y que se reconoce entonces desde el venir siendo sujeto para florecer (Berlanga, 2013). Frente a lo que hay, a la educación superior que se piensa como camino para ser “alguien en la vida”, en este artículo reivindicamos la capacidad imaginativa de personas comunes que deciden decir no (Holloway, 2004) y emprender búsquedas para construir algo distinto.

3 Metodología

La estrategia metodológica tomó un corte cualitativo que permitió reconocer a los estudiantes como actores sociales con, según Monje (2011), una capacidad de agencia, la cual implica tomar decisiones y reflexionar ante situaciones. Este margen de acción estudiantil dio cuenta de aspectos estructurales y subjetivos condicionantes, tanto de intereses como de experiencias, alrededor de la educación superior. Así, las voces estudiantiles aportaron manifestaciones empíricas constitutivas del fenómeno educativo analizado.

Los criterios de selección de participantes, en la licenciatura de Procesos Rurales Sustentables para una Vida Digna del CESDER y la licenciatura de Autogestión Sustentable del Territorio en el IESDHS, contemplaron de acuerdo con Guzmán (2017), esbozos de factores personales, socioeconómicos y académicos en la experimentación de contextos concretos. Dichos factores se encuentran atravesados por componentes de vulnerabilidad social, movilidad espacial y cambios en el perfil tradicional. La apertura a la diversidad estudiantil reveló entrecruces en intereses y experiencias alrededor de la educación superior.

Los participantes de la investigación fueron mujeres y hombres jóvenes, de entre 21 y 29 años, provenientes de contextos, principalmente, rurales y en menor medida, urbanos. Un sector mayoritario contó con recursos socioeconómicos escasos, núcleos familiares sin estudios universitarios y actividades productivas vinculadas con el campo. Asimismo, otro sector representativo era hablante de lenguas originarias como tzotzil, tzeltal, ch’ol, náhuatl y mixteco. Además, un sector reducido ejercía su maternidad o paternidad en pareja o separados. Este caleidoscopio juvenil resaltó matices del mundo instituido, posicionamiento como sujetos e imaginarios instituyentes en torno a los estudios universitarios.

La técnica de investigación para la construcción de datos fue la entrevista semiestructurada, que permitió conocer, desde la perspectiva de los participantes, la producción de significados sobre condiciones, situaciones y recursos educativos (Álvarez y Olmos, 2020). El guión de entrevista partió de temáticas *etic* con espacios abiertos a manifestaciones *emic* para adaptarse al funcionamiento de las realidades empíricas. El instrumento piloto contempló, como temáticas de estudio, al origen social y experiencia universitaria; sin embargo, los testimonios enfatizaron en las experiencias educativas previas, así que se incluyeron en las entrevistas. En la primera fase de aplicación del instrumento emergieron

las expectativas hacia la educación superior como un hilo conductor de los relatos, de ahí que pasaron a formar parte de las entrevistas. La segunda fase de aplicación del instrumento consolidó a los proyectos de vida tras el egreso dentro de las entrevistas. La configuración dinámica del instrumento posibilitó dar cuenta, amplia y profundamente, de la manifestación empírica de las posibilidades de lo instituyente desde la subjetividad rural de los estudiantes.

El periodo de aplicación se adaptó a condiciones institucionales y personales durante el primer semestre de 2024 (12 entrevistas con estudiantes de 3er y 4to año en el IESDHS) y el primer semestre de 2025 (11 entrevistas con estudiantes de 3er y 4to año de la Especialidad en Agroecología (8), Economía Solidaria (2), Comunicación Comunitaria (1) de la licenciatura del CESDER). La participación se resguardó a través del consentimiento informado que incluyó referencia general a la identidad, confidencialidad de la información, transcripción detallada y uso exclusivo para fines de la investigación. El cierre del trabajo de campo se orientó por la saturación teórica registrada en los discursos estudiantiles (Izcara, 2014).

El proceso de análisis se apoyó de dos momentos recursivos: vertical y horizontal, en el tratamiento de datos (Dietz, 2017). Primero, se realizó un análisis intratextual que condensó la información significativa de cada entrevista individual. Segundo, se continuó con un análisis intertextual en el que se sintetizó la información significativa entre temas comunes para el conjunto de entrevistas. Este procesamiento expuso semejanzas y diferencias socioculturales entre estudiantes del CESDER e IESDHS. Las categorías centrales remitieron a ponerse como sujeto e imaginario instituyente de estudiantes de estas dos licenciaturas que construyen un sentido otro de la educación superior.

4 Del mundo instituido al ponerse como sujetos desde al imaginario instituyente

En este apartado presentamos los resultados de la investigación considerando tres grandes momentos: 1) el mundo instituido de los sujetos, en donde se hace referencia a la educación convencional recibida en los niveles educativos previos al ingreso al CESDER y el IESDHS; 2) el cómo se ponen como sujetos frente al mundo instituido a partir de su llegada a estas dos IES, aunque en algunos casos tiene como antecedentes haber participado de experiencias educativas emancipadoras; 3) el cómo se va configurando un porvenir que no es el impuesto por lo instituido, sino que da cuenta de la emergencia del imaginario instituido que reivindica la vida rural. A su vez, cada uno de ellos tiene en su interior subcategorías que permiten visualizar la riqueza de cada uno.

4.1 El mundo instituido de los sujetos

4.1.1 La configuración contextual del ámbito educativo

El origen social de la comunidad estudiantil en IESDHS es contrastante, ya que sus contextos de procedencia oscilaron entre la ruralidad y la urbanidad. Estos conformaron

escenarios educativos diferenciados. Por una parte, los estudiantes rurales se enfrentaron a ofertas educativas limitadas que les obligaron a emprender procesos migratorios pendulares para mantenerse dentro del Sistema Educativo Mexicano. En el caso de Marco, él mencionó que: “la primaria me tocó en mi comunidad, pero en la secundaria me tocaba caminar una hora para llegar a las siete y media de la mañana” (Entrevista con M. Pérez, San Cristóbal de las Casas, 16.5.2023). Asimismo, desarrollaron actividades laborales que combinaban con las escolares. Al respecto, Paola señaló que: “salía de la prepa a las dos y de ahí me iba a trabajar en una zapatería de dos a nueve de la noche” (Entrevista con P. Hernández, San Cristóbal de las Casas, 19.5.2023). Por otra parte, los estudiantes urbanos contaron con ofertas educativas diversificadas, por lo que permanecieron en las ciudades, frecuentemente, con dedicación exclusiva a los estudios. De esta manera, fortalecieron su capital escolar a través de instituciones educativas privadas. En relación con lo anterior, Nahomi compartió que: “me metieron a la primaria Makarenko, era privada y bilingüe. Estaba en la zona del Crucero, algo así como la zona centro de la ciudad” (Entrevista con N. Huicab, San Cristóbal de las Casas, 7.6.2023). En ambos escenarios el apoyo, material e inmaterial, del núcleo familiar tomó un papel relevante para la escolarización básica y media superior.

En el caso de estudiantes del CESDER, provienen de comunidades rurales e indígenas de diferentes estados de la república, principalmente Chiapas, Oaxaca y Puebla. En general son comunidades rurales pequeñas (de 45 habitantes las más pequeñas), o en proceso de urbanización (de 5,000 habitantes la más grande). Sólo en uno de los casos no se habla una lengua indígena en su comunidad de origen (aunque sí en la generación de sus abuelos), en dos de ellas se encuentra en proceso de desplazamiento y en los demás casos son hablantes de lengua indígena (aunque con diferentes grados de manejo). En general las actividades económicas incluyen la producción agrícola de autoconsumo de maíz, que se combina con diferentes productos agrícolas que varían por región y prácticas artesanales diversas. Asimismo, se reconocen los procesos migratorios como realidades para todos los casos. En cuanto al acceso a educación en sus comunidades suele haber preescolar y primaria, algunas veces con escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y en otros, escuelas bilingües. En algunos casos para acceder a educación secundaria, comúnmente en telesecundaria, tuvieron que migrar, y en la mayoría lo tuvieron que hacer para acceder a la educación media superior.

4.1.2 El papel de las estructuras familiares en los procesos formativos

Los núcleos familiares de la comunidad estudiantil en IESDHS contaron con una serie de recursos, prácticas y estrategias educativas asimétricas, debido a la escolarización y el trabajo de los integrantes. En mayor medida, se identificaron niveles bajos de escolarización y actividades productivas en torno a la agricultura o ganadería. Tal es el caso de Lucía: “mis papás no estudiaron. Toda la vida han sido, bueno, somos campesinos. Mis hermanos varones sacaron hasta la prepa y mis hermanas mayores solo sacaron la primaria” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). Este conjunto de características familiares dificultó el soporte económico y motivacional orientado a la

escolarización de los y, principalmente, de las estudiantes. En menor medida, se reconocieron niveles altos de escolarización y empleos en el sector educativo, servicio o emprendimiento. De ahí que Edmundo refiriera que: “mi papá es de Chihuahua, pero creció en Ciudad de México. Él estudió medicina veterinaria en la UNAM. Y mi mamá es de Xochimilco. Ella estudió artes visuales, ahí en la ENAP (...) Encontraron trabajo en el CECyTECH como maestros” (Entrevista con E. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 5.6.2023). Dicha caracterización familiar mantuvo una motivación constante a la continuación de los estudios, aunque la disposición económica, algunas veces, representó una dificultad. Por lo tanto, las configuraciones familiares conformaron puntos de referencia en el desarrollo de trayectorias escolares previas.

En el caso de estudiantes del CESDER, la escolarización de papá y mamá varía fundamentalmente entre primaria y secundaria, ambas no siempre concluidas. Fundamentalmente son padres campesinos y/o trabajadores de construcción, y madres que se encargan del hogar y de labores agrícolas y/o artesanales. En varios de los casos se comparte que, ya sea su padre o madre, participan en actividades comunitarias en sus lugares de origen, o en organizaciones sociales. Por ejemplo, en el caso de Erik su mamá estudió hasta la secundaria y trabajó en un taller de tradición oral en su comunidad y posteriormente en diversas radios indígenas del Instituto Nacional Indigenista (INI) y en un refugio para mujeres que sufrían violencia, mientras que su papá terminó la prepa abierta ya grande porque trabajaba en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), pero también es campesino, albañil y músico, luego estudió la licenciatura en pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Por otro lado, en el caso de Flora, su papá no estudió, pero fue quien fundó las escuelas de su comunidad. En general, sus hermanas o hermanos han pasado por procesos de escolarización al menos hasta educación media superior, y en varios casos son profesionistas o están cursando la educación superior.

4.1.3 Los itinerarios estudiantiles dentro de las instituciones educativas

Las experiencias educativas de los estudiantes de ambas instituciones en el nivel básico y medio superior presentaron tres aspectos de violencia simbólica comunes: discriminación, autoritarismo y explotación. De ahí que las instituciones educativas plantearon marcos regulares de esquemas de pensamiento y acción. Asimismo, las prácticas educativas conformaron estrategias de apropiación curricular. Además, las relaciones entre actores educativos establecieron vías de socialización. Este entramado de condicionantes orientó los procesos de subjetivación estudiantil.

El primer aspecto fue experimentado, sobre todo, por estudiantes rurales e indígenas, debido al distanciamiento cultural y lingüístico existente con el arbitrario de aprendizajes escolares. En relación a esto, Lucia comentó que: “yo solo hablaba tzeltal de chiquita, no hablaba español. El español lo aprendí en la primaria (...) Me acuerdo de que por no saber leer una palabra con “ch”, (...) el profesor nos castigó dejándonos encerrados, sin recreo. Era normal eso” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). De

forma similar, Efraín, estudiante del CESDER recuerda que cuando estuvo en la primaria, que era de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), los maestros hablaban zapoteco, pero de una variante distinta a la suya "Es zapoteco, pero (...) es diferente tono. Yo hablo los dos. En el bachillerato era más el español. Siempre se hace difícil, pero cuando estamos aburridos ya no se pone atención y se pone difícil, tiene complicaciones" (Entrevista con E. Martínez, Zautla, 7.3.2025). La diversidad estudiantil resultó un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las acciones pedagógicas buscaron imponer, desde el mito del mestizaje, una identidad nacional. La visión asimilacionista de la educación reprodujo opresiones y desigualdades históricas sobre sectores rurales, campesinos e indígenas.

El segundo aspecto dio cuenta, en cada estudiante, de un enfoque pedagógico homogeneizador que limitó y obstaculizó estilos de aprendizaje. Edmundo mencionó que: "casi no salgo la secundaria en 3 años por culpa de un diario. El maestro nunca lo supo explicar, (...) yo decía: Ay, no mames, está de hueva. No quiero que este güey se entere de lo que hago" (Entrevista con E. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 5.6.2023). Cecilia, estudiante del CESDER, reflexionó que: "se nos va criando con esa figura de que si él sabe más porque es adulto y es profesionista, y tú lo estás haciendo mal, pues no estás dentro de lo correcto". (Entrevista con C. Cruz, Zautla, 5.3.2025) Elvia, también de CESDER, recuerda que en la primaria recibían golpes y "seguía las indicaciones, hacía trabajos bonitos, pero no aprendía. En la secundaria tenía una sensación de mucho estrés porque había maestros que nos humillaban cuando no sabíamos, y mucha competencia entre estudiantes" (Entrevista con E. Velasco, Zautla, 10.3.2025). Las estrategias docentes mostraron desconocimiento y descontextualización. El descontento estudiantil expresó el sinsentido de los aprendizajes escolares. Las tensiones en la dinámica escolar subrayan la desvinculación entre instituciones educativas y realidades comunitarias.

El tercer aspecto remitió, en cada estudiante, a la exigencia escolar desproporcionada e inconsciente de la multidimensionalidad de los sujetos. Esta situación fue referida por José como: "mis experiencias amargas fueron debido a la forma de educación. El modelo educativo de la preparatoria fue muy cerrado. Era de tarea, tarea y más tarea. Mucho estrés" (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). Flora, estudiante del CESDER, tuvo que migrar de su comunidad a la ciudad de Tehuacán para estudiar el bachillerato, donde identificó las diferencias: "En la ciudad te dicen: "tienes que seguir estudiando sí o sí para que seas alguien en la vida". Cecilia, también del CESDER recuerda que tuvo "momentos en que me quedé como estancada. Porque hay profesores que no tienen vocación y te tachan de que nunca vas a progresar, por no hacer las cosas como ellos dicen" (Entrevista con F. García, Zautla, 8.3.2025). El posicionamiento educativo tomó un sentido verticalista. La reglamentación institucional restringió el despliegue de la agencia estudiantil. Las directrices formativas se tornaron deshumanizantes al centrarse en la productividad, en detrimento de la salud mental estudiantil. Aun así, en algunas/os estudiantes que participaron de modelos convencionales, tenían la intuición de que debería existir una educación distinta.

Un elemento distintivo de quienes estudian en el CESDER es que algunas/os participaron de modelos educativos alternativos desde la secundaria o el nivel medio superior. Por ejemplo, Alexis estudió “la prepa en el albergue de Ixtacamxtitlan, un albergue de uno de los fundadores del CESDER (...) justo lo que nos caracterizaba era la organización dentro del albergue [y que] (...) teníamos talleres de panadería, hortaliza, ganado, hongo seta” (Entrevista con A. Herrera, Zautla, 6.3.2025). Aurelio, por su parte, hizo la primaria en una “escuelita” que su papá impulsó en Nuevo Yibeljoj, Chenaló, Chiapas: “se hace es una educación que está basado con toda la lengua materna y (...) no se lleva todos los temarios de las escuelas federales, sino tiene un temario aparte, es como autónoma” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025). Luego hizo su preparatoria en Guaquitepec, Chilón, un municipio vecino. Es una prepa semiescolarizada que permite trabajar y estudiar “para no olvidar todos los aprendizajes del campo, para seguir trabajando y tener recursos para mi familia” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025). La única diferencia es que allá hablan tzeltal “entonces no nos entendía el tsotsil, nos ayudaban, pero se les dificultó y entonces nos dieron clases en tzeltal (...) Estando en Guaquitepec fue que empecé a hablar más español, porque en nuestra comunidad nos hablamos en tsotsil” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025).

4.1.4 La re-construcción de expectativas hacia la educación superior

El egreso del nivel medio superior trajo consigo una serie de expectativas estudiantiles hacia la educación superior. La mayoría del estudiantado del IESDHS desarrolló intereses orientados a instituciones y carreras convencionales, ya que en palabras de José: “tuve esta presión, principalmente, de mis papás: busca una universidad de renombre” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). En este sentido, se mencionaron, por ejemplo, Ingeniería en Aeronáutica en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Agronomía en la Universidad Autónoma de Chapingo, Artes Visuales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o Antropología en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Tales opciones educativas terminaron, en algunos casos, con procesos de registro inconclusos y exámenes de admisión sin derecho de inscripción; en otros, emprendieron trayectorias universitarias parciales o completas.

El giro de las expectativas estudiantiles hacia la educación superior comunitaria surgió a partir de experiencias universitarias excluyentes. De esta manera, Lucía destacó sus relaciones con profesores por conflictos sobre el desempeño académico “tuve un problema con una profesora por un ensayo. Me dijo que lo había plagiado. Yo ni sabía que era plagio. Me siguió diciendo que era un delito. Me puse triste y dije: ya no quiero seguir aquí”. Asimismo, Edna enfatizó relaciones con compañeros por promover entornos machistas “cuando llovía, todos se refugiaban en el pasillo, porque estaba techado. El *hombrerío* de lado y lado dejaba pasar a las mujeres por en medio para chiflarles, aullarles y decirles puras leperadas (groserías). Tú como mujer tenías que aguantarte” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). Por lo tanto, la dinámica de estudios y relaciones en espacios universitarios convencionales trajo consigo desencanto y abandono estudiantil.

La reorientación de los estudios se fundamentó en el interés por el medioambiente a través del contacto con el campo o la naturaleza, así lo expuso José: “me quedé en Moxviquil, porque mi relación con el campo, desde pequeño, siempre ha sido directa. Mi papá y yo íbamos a trabajar al campo, crecí con la ganadería” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). El reconocimiento de la propuesta educativa se produjo en la socialización con actores educativos vinculados al IESDHS. Edna lo vivenció a través de ir a “un evento de la danza conchera en Pinabetal. Ahí conocí a una egresada y estudiantes de Moxviquil. Ellos me hablaron de entrar a la universidad, si me gustaba la agroecología” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). La elección de este tipo de programa educativo implicó el despliegue de la agencia estudiantil. Al respecto, Lucía comentó que: “yo tenía este ahorro de dinero que me gané trabajando. Entonces, comencé a buscar donde podría estudiar. Me puse a ver en internet para encontrar información, me gustó mucho la carrera” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). La transición educativa posicionó a los estudiantes ante otros horizontes de vida posible.

En el caso de estudiantes del CESDER hubo quien llegó a la licenciatura como su segunda opción porque no pasaron el examen en la institución y licenciatura que querían, o por la cercanía con su lugar de origen. En el caso de Efraín “pensaba estudiar mecánica, pero como en mi comunidad me quedé a trabajar y cuando llegó [una] organización y trabajaban con nosotros, entonces cuando nos invitaron, fue que pensé que iba a reforzar lo que sabía” (Entrevista con E. Martínez, Zautla, 7.3.2025). Cuando iniciaron las clases era tiempo de pandemia y las actividades eran en línea, lo que le facilitó decidir entrar, “ya ahora que nos movieron para acá los gastos son más grandes, pero ya hay que terminar” (Entrevista con E. Martínez, Zautla, 7.3.2025). Jacqueline, por su parte, recuerda que desde la primaria sabía que quería estudiar psicología. En la pandemia perdió dos años al terminar el bachillerato, y tuvo una niña que ha criado con apoyo de su mamá y papá. Estaba renunciando a sus sueños, pero donde trabaja una vez fue al CESDER mientras había encuentro de maestrías y observó cómo hicieron un círculo afuera de los salones y les pidieron describir un objeto valioso a cada quien, luego les dijeron que lo iban a partir a la mitad y lo iban a compartir con sus compañeros/as. “Me pareció muy fuerte y también al grupo, porque no sabían que les iban a pedir eso (...) yo quiero vivir esto, quiero vivir una clase al aire libre, quiero vivir estas experiencias” (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 10.3.2025).

Por otra parte, en todos los casos llegaron al CESDER por recomendación directa de familiares o personas cercanas que estudiaron en o conocen el trabajo que se realiza en este espacio. Alver, por ejemplo, señaló que: “hay una organización allá en mi pueblo, que es Maíz, Movimiento Indígena Zapatista de México. Entonces mi prima, que ya se graduó de acá, me invitó primero a conocer en el CESDER, y pues ya decidí quedarme acá” (Entrevista con A. Ventura, Zautla, 5.3.2025). Aurelio, por su parte, se interesó por seguir estudiando después de estar trabajando como jornalero en Sonora: “cuando fui a Sonora muchos de mis compañeros con que fuimos a trabajar no habían terminado la primaria, lo que me ayudó a querer seguir estudiando fue ver que muchos no sabían contar cuando les

pagaban, ni sabían cuando les pagaban” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025). A esto se sumó que en la organización en la que actualmente trabaja una asesora le planteó que le podían ayudar con una beca si encontraba un programa semiescolarizado: “Ya con eso estaba muy animado y me vine acá, pero a veces estando en dos lugares a veces dificulta (...) Aparte como tengo que colaborar en mi comunidad entonces me está dificultado mucho para llegar por acá” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025).

4.2 El posicionamiento de los sujetos ante el mundo instituido

4.2.1 La continuación de estudios universitarios en instituciones educativas comunitarias

El ingreso de los estudiantes al IESDHS representó un logro, porque, en palabras de Nicolás, “está bien chida (bonita) esta escuela, pero para llegar pasé algunos retos familiares, económicos y geográficos, por eso agradezco a las personas que me apoyaron de mi comunidad” (Entrevista con N. López, San Cristóbal de las Casas, 5.10.2023). La continuación de los estudios universitarios requirió de estrategias individuales y colectivas para la trascendencia de limitantes estructurales. Al mismo tiempo, significó encontrar un lugar en el mundo, tal como lo señaló Nahomi: “yo sé que este lugar me llamó, yo lo llamé, nos manifestamos. Yo me pregunté: ¿dónde estuve toda mi vida? Sin romantizar, claro; yo sé que hay una esencia muy mágica” (Entrevista con N. Huicab, San Cristóbal de las Casas, 7.6.2023). Las figuras estudiantiles clásicas y no clásicas trajeron consigo diversos intereses y significados alrededor de la educación superior. No obstante, hubo quienes también vivieron una etapa de adecuación con respecto a la configuración convencional de una universidad, como relató Alver: “Me imaginé CESDER como las típicas universidades, de sus edificios, me imaginé como una ciudad y vi una escuelita así y dije “no manches, ¿qué es esto?” (...) luego fui conociendo a mis compañeros y entonces decidí quedarme” (Entrevista con A. Ventura, Zautla, 5.3.2025).

Las facilidades promovidas por el IESDHS hicieron frente a desigualdades económicas, sociales, culturales de la comunidad estudiantil. En relación, la cooperativa estudiantil hizo frente a las desigualdades socioeconómicas, aunque según Nicolás: “al principio no creí que con traer mis productos podría pagar mis colegiaturas, porque no hay otra escuela que haga así. Luego, vi que era cierto y que lo que traigo se queda aquí para compartirlo con mis compañeros” (Entrevista con N. López, San Cristóbal de las Casas, 5.10.2023). En el caso del CESDER también se puede cubrir la aportación económica del encuentro semanal también con productos en especie.

Las características institucionales contribuyeron a la permanencia estudiantil. De esta manera, Lucía encontró relevante que la licenciatura “fuera una semana al mes, porque me permite trabajar esos días para poder pagar acá. Además, te dan comida y hospedaje, eso me permite ahorrar en gastos” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). Alexis, del CESDER, señaló que “algo interesante es la modalidad, ya que venimos una semana por mes y esto nos permite trabajar en el transcurso del mes en comunidad. Y al final tenemos que presentar resultados con nuestro grupo de trabajo”

(Entrevista con A. Herrera, Zautla, 6.3.2025). La modalidad de estudio junto con el apoyo de estancia y alimentos facilitaron integrar los estudios universitarios a los ritmos de vida de cada estudiante.

La actividad de las semanas de concentración dinamizó vinculaciones y cambios profundos entre estudiantes. El eje catalizador fue la realización de diferentes comisiones, responsabilidades compartidas en equipos sobre los salones, la cocina, las habitaciones, la cooperativa y las faenas, durante la trayectoria universitaria. Este funcionamiento promovió que, de acuerdo con Edna, “estudiar aquí se vuelve un ambiente muy familiar, porque convivimos, nos bañamos, nos dormimos, nos preparamos la cena y el desayuno. Cada uno saca su verdadera personalidad. Yo me he sentido muy genuina acá” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). La socialización estudiantil generada, según la experiencia de José, expuso como “las comisiones en Moxviquil involucraron al género masculino en actividades que casi no hacen, por ejemplo, la cocina. Eso favoreció visibilizar esfuerzos. A mí me hizo valorar más lo que hace mi mamá, mi hermana y mi abuelita” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). El contacto estudiantil resultó en un intercambio de prácticas para el establecimiento y la crítica sobre relaciones sociales.

En el caso del CESDER existen experiencia de personas que ya habían pasado por procesos educativos que se basaban en el trabajo colaborativo, y otras para quienes era algo nuevo. Alver, por ejemplo, compartió que le parecía: “muy raro porque pues yo no sabía ni siquiera lavar una vajilla, ni barrer, ni cocinar, nada, nada (...) pues es que mi mamá me ayudaba en todo, hasta lavar mi ropa. Entonces llegué acá y acá aprendí todo” (Entrevista con A. Ventura, Zautla, 5.3.2025). En ese tenor de ideas, Cecilia destacó: “al principio se me hizo rara la parte organizativa, pero al verla te hace pensar en los demás, como nos estamos formando todos para ayudarnos, ir todos juntos hacía una misma dirección” (Entrevista con C. Cruz, Zautla, 5.3.2025). Jazmyn encontró que, aunque al principio cuesta trabajo para quien no está acostumbrado/a, al final es un excelente espacio para socializar entre compañeras/os, pues “es una forma de convivir, de compartir y hasta de desestresarte” (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 5.3.2025). Efraín ya tenía experiencia previa, pero con diferencias: “en el bachillerato también había albergue y también teníamos rotativas, entonces ya tenía cierta costumbre de trabajar en eso, aunque no cocinábamos. Me costó un poco de trabajo, pero solo al inicio” (Entrevista con E. Martínez, Zautla, 7.3.2025). Finalmente, a Aurelio se le “hizo normal el trabajo de rotativas porque en Guaquitepec hacíamos algo similar, y también en la secundaria donde pasé” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025).

4.2.2 La implementación de propuestas política-pedagógicas alternativas

El desarrollo de las sesiones de clases en el IESDHS se alterna entre espacios universitarios y comunitarios. Una semana de concentración se llevaba a cabo en las instalaciones del IESDHS en San Cristóbal de las Casas, Chiapas y la siguiente tocaba en alguna comunidad de los estudiantes, previamente seleccionada, como San José Yocnajib o Nuevo Jericó. La

organización del calendario escolar permitió, según lo compartido por Nicolás, que “una semana te enseñen teoría y en la siguiente te enseñan la práctica. Eso es lo más chido (bonito), porque no te quedas con dudas de cómo se hace, resuelves lo que no entendiste haciéndolo. La teoría-práctica es la mejor” (Entrevista con N. López, San Cristóbal de las Casas, 5.10.2023). La diversificación contextual mantuvo vinculado a los aprendizajes con los contextos.

En el caso del CESDER el funcionamiento es similar, pero las actividades comunitarias durante el periodo no presencial se llevan a cabo en la comunidad de origen de los/as estudiantes, o en las que tiene incidencia la organización de la que provienen. Así, la mayoría identifica que un primer espacio donde han aplicado lo aprendido es en sus propias familias y vida cotidiana. Aurelio mostró que ha “implementado en mi comunidad a través de seguir participando en los cargos y las faenas” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025). Jazmyn expresó que le ha ayudado para comunicarse y organizarse internamente con su familia en tareas cotidianas, además de que: “mi espacio de práctica han sido los terrenos de mi papá. En la comunidad se me ha dificultado porque señores adultos no ven bien que vaya una mujer y que además es joven: “¿qué va a saber esta niña?”” (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 5.3.2025). No obstante, también es fundamental el trabajo entre compañeras/os y con sus colectivos en sus regiones. Elia lo ha vivido así: “En mi familia he logrado promover que todos nos involucremos en las tareas de la casa, como se hace aquí con la vida en comunidad. Con la especialidad hemos intentado ponerla en práctica con la cooperativa que estamos impulsando” (Entrevista con E. Ramos, Zautla, 6.3.2025).

En ambos casos el enfoque pedagógico posibilitó otra formación universitaria con mayor pertinencia contextual, cultural y lingüística. El fundamento pedagógico partió desde los territorios. El currículum se centró en recuperar y revitalizar saberes locales. La práctica educativa fortaleció procesos de orgullo identitario y arraigo comunitario. La finalidad educativa contempló opciones laborales y profesionales transformadoras de las condiciones contextuales. Estos aspectos significativos, desde la experiencia estudiantil, se concentraron en relaciones, aprendizajes y apreciaciones formativas. En términos de la investigación que se promueve, se ve reflejado este énfasis, como señala Jaqueline: “Las tareas son de investigación, pero con las personas de la comunidad, no por internet” (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 10.3.2025).

Las relaciones entre facilitadores y estudiantes, como lo mencionó Lucía, se forjaron “diferente, no se trata, como en la escuela tradicional, de que llegan a enseñarte y tú no sabes nada. Al contrario, refuerzan los conocimientos que traes” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). Alver, del CESDER señaló: “Acá el trato es muy chido, te dicen “¿tú qué opinas desde tu comunidad, desde tu territorio?, ¿qué opinas?”. Es el trato bien chido de que no te regañan o no te dicen “tú no sabes, mejor no hables”” (Entrevista con A. Ventura, Zautla, 5.3.2025). La concepción del Otro como semejante desdibujó asimetrías y desigualdades educativas. Las interacciones horizontales posicionaron a los estudiantes como sujetos epistémicos. El reconocimiento de la agencia estudiantil estableció un diálogo de saberes. La construcción de conocimiento se orientó al

fortalecimiento de esquemas de pensamiento y acción situados. Esto se observa también en el acondicionamiento de los espacios, tal como recuerda Jacqueline que le pasó a ella y sus compañeras/os al llegar el primer día de actividades en el CESDER: “cuando llegamos acomodamos las sillas a lo convencional, y cuando llegó la asesora se sorprendió muchísimo y se rió diciendo “¿ahora qué pasó?”, y nos pidió sacar una foto porque dijo “esto no me lo van a creer”(Entrevista con J. Hernández, Zautla, 10.3.2025).

La metodología de enseñanza-aprendizaje, en palabras de Lucía, “parte mucho de la experiencia. Ellos no vienen a decirte que te memorices cosas. En las materias nos preguntan sobre nuestra comunidad para saber de dónde venimos y qué traemos. Me gusta eso, siento que no son temas desconocidos” (Entrevista con L. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 10.6.2023). Efraín, del CESDER, mencionó: “... es un poquito más sobre la comunidad, cómo vivimos (...) También compartir otros conocimientos (...) como por acá es muy seco, puro tepetate, pues la verdad la experiencia es buena pues allá en mi tierra es más bosque” (Entrevista con E. Martínez, Zautla, 7.3.2025). El método formativo partió de un análisis inductivo que fue de realidades comunitarias a globales. Las estrategias pedagógicas conformaron espacios de diálogo y participación estudiantil. La apropiación de contenidos contribuyó a la comprensión propia y del entorno. La dinámica escolar favoreció aprendizajes personales, profesionales y comunitarios. Se valora que el aprendizaje se construye de manera colaborativa, como señaló Flora, del CESDER: “Todos nos estamos enseñando, se aprende dándonos la voz, desde la experiencia de nosotros, de los compañeros. Esa compartición nos lleva a reflexionar y a reforzar nuestros conocimientos de nuestras comunidades. Aquí si tu palabra vale y te escuchan” (Entrevista con F. García, Zautla, 8.3.2025).

La evaluación representó un acompañamiento crítico orientado a la apropiación y el manejo de los contenidos escolares. Por una parte, el papel de los facilitadores consistió, recordó José, en que no fuera “un examen de “me lo entregas, te califico y tienes esto”. Más bien, te lo entrego, te lo vuelvo a reenviar con modificaciones y lo vuelves a mandar. Es una retroalimentación para ir mejorando cada vez” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). Jazmyn, del CESDER, lo planteó en los siguientes términos: “Hay muchísima diferencia en los asesores, que no dan comentarios hirientes, sino constructivos. Te ayudan a reconocerte a ti como persona” (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 5.3.2025). Los instrumentos o técnicas evaluativas se enfocan en comprender el proceso de aprendizaje estudiantil. Por otra parte, el papel de los estudiantes, según Paola, demandó que: “muchas veces nos piden que nos pongamos nuestra calificación, en ese momento ponemos tal cantidad, consideramos qué tanto estudiamos, entregamos tareas, participamos; hay que ser crítico con lo que escribes” (Entrevista con P. Hernández, San Cristóbal de las Casas, 19.5.2023). La autoevaluación permitió obtener un balance del proceso de aprendizaje estudiantil. Ambos papeles dieron cuenta de fortalezas y oportunidades en la práctica educativa.

4.2.3 La apropiación estudiantil de los procesos formativos

Los aprendizajes estudiantiles mostraron una dimensión emocional, ética-política, intelectual y pragmática. La primera mostró cambios en la personalidad, en la experiencia de Edna, “yo pienso que comencé a construir mi autoestima aquí. Venir acá para conectar: “¿tú qué sientes? y contesto, y sí les importa. También, escuchar que te digan: “eres valioso”, “aportas”, “sabes”. Todo eso me ha ayudado” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). Alver, del CESDER, lo expuso con las siguientes palabras: “era muy callado, no podía ni expresarme por el miedo a que digan “tú no sabes”. Ahorita ya más o menos voy socializando. En mi pueblo estamos con un grupo de personas haciendo hortalizas” (Entrevista con A. Ventura, Zautla, 5.3.2025). La segunda se expresa en reflexiones como la que hace Elvia respecto a por qué se quedó en el CESDER: “por toda la trayectoria que tiene el CESDER, por todas las conexiones, las redes que hay aquí, y también los ejemplos de resistencia... pues, también siento que está muy ligada el corazón, la mente, el espíritu. Es muy integral, siento” (Entrevista con E. Velasco, Zautla, 10.3.2025). La tercera dio cuenta, según José, de la apropiación de conocimientos profesionales “el análisis del espacio personal y colectivo. Las características ambientales de la comunidad. La comprensión del sistema social comunitario. La revitalización de saberes sin minimizarlos. La escritura de relatorías o sistematizaciones. Todo tiene conexión” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). En el caso del CESDER esto se observa particularmente con los facilitadores invitados para los diferentes módulos, que asisten de diferentes universidades o de organizaciones sociales, como relató Erick: “Viene gente de organizaciones a hablar del cooperativismo, de la economía circular. Esto pasa en cada una de las especialidades. Se comparte sin recelo de que uno aprenda” (Entrevista con E. Chávez, Zautla, 5.3.2025). La cuarta refirió, comentó Edmundo, a técnicas o procedimientos especializados “el análisis de suelos, creo que es de los más importantes. También, hacer conservas, súper importante guardar para los tiempos de escasez (...) y el trabajar a partir de la forma del terreno con el aparato A” (Entrevista con E. Gómez, San Cristóbal de las Casas, 5.6.2023). En el caso del CESDER Elvia sintetizó el proceso formativo complejo de los 4 años de la siguiente manera:

Primero es identidad, ver dónde estás parado, cómo ha sido tu vida y tu contexto, qué está pasando en el mundo (...) El segundo año es ir enfocando, es desarrollo comunitario: cómo hacer proyectos, cómo acercarse con la gente, teoría y práctica. Ya en la especialidad en primero en agro vemos suelos, horizontes, pendientes: contexto de la parcela. En segundo se ven bichos, plantas, agentes sociales, todo eso. En tercero es qué vas a hacer con tu unidad de producción al saber qué tienes en tu contexto (Entrevista con E. Velasco, Zautla, 10.3.2025).

En conjunto configuraron una formación universitaria que relaciona al sentimiento, cuerpo y reflexión desde cada contexto comunitario. Erick, del CESDER, resumió estas ideas de manera muy potente: “lo que me ha cambiado es la perspectiva de pensar mi comunidad, de poner al centro la vida, nuestros pueblos, las relaciones que existen (...) Hasta escribimos de otra manera, apreciamos la vida de otra manera” (Entrevista con E. Chávez, Zautla, 5.3.2025).

4.3 Los imaginarios sociales instituyentes que dan forma a lo por venir

4.3.1 La incidencia estudiantil en relaciones, espacios y actividades comunitarias

El periodo interconcentración, tres semanas fuera de la universidad, concedió un margen de acción estudiantil como mencionó José: “cuando llegué acá, ver esos temas y darle esa mirada hacia los territorios, reforzó esa idea de no salir de casa, sino querer hacer algo con la familia” (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023). El despliegue de la agencia estudiantil implicó negociaciones y tensiones por trastocar la lógica y el funcionamiento de espacios familiares, productivos o comunitarios. La puesta en práctica de aprendizajes universitarios mostró transformaciones en tres ámbitos principales.

En casa y traspatio realizaron prácticas, expresó Paola, sobre: “la doble excavación para hortalizas, el abono bocachi, alimentos balanceados para las gallinas a partir del cascarón de huevo, el frijol y el maíz para no comprar alimento procesado y que se vayan sosteniendo” (Entrevista con P. Hernández, San Cristóbal de las Casas, 19.5.2023). De esta manera, el trabajo en el huerto contribuyó a la siembra de alimentos para el autoconsumo. Mientras que, el cuidado de las aves de corral representó una forma de ingreso económico. En consecuencia, la preparación de biofertilizantes fortaleció ambas actividades familiares al retomar los desechos de las aves y nutrir al suelo de las hortalizas. Flora describió que el trabajo en comunidad y su estancia en el CESDER le ha cambiado la forma de ver la vida:

No es necesario que estudies una carrera y trabajes en una empresa o en una institución para “ser alguien en la vida”. Sino que estando en la comunidad, con tu pueblo, con la gente, en tu campo, es una forma de vida que estás haciendo en tu territorio (Entrevista con F. García, Zautla, 8.3.2025).

En las parcelas emprendieron prácticas en áreas específicas abordadas en la universidad. Marco compartió que: “me dedico a la agricultura. Estoy más en la parte productiva del maíz, café o plátano. Me toca estar en la siembra, el manejo y la cosecha de cada uno. Ahí implementó bioinsumos, asociación de cultivos o podas” (Entrevista con M. Pérez, San Cristóbal de las Casas, 16.05.2023). La participación en actividades productivas familiares permitió emprender y dar seguimiento a procedimientos agroecológicos. Los resultados obtenidos definieron la continuación o cambio en el tratamiento de los cultivos. El trabajo familiar se tornó en un laboratorio que retroalimentó aprendizajes universitarios para ajustarlos a las condiciones contextuales. Pero también hay espacios prácticos que no necesariamente son las parcelas, como el caso de estudiantes del CESDER que están en la especialidad de Economía Solidaria, donde Aurelio resaltó su hacer desde el hecho de que “estamos formando una cooperativa, que ojalá se forme, estamos haciendo lo de constituir una cooperativa, cómo se tiene que llevar, cómo se tienen que conformar los órganos de una cooperativa” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025). Es un proceso que en el marco del trabajo entre compañeros/as, va irradiando hacia los espacios territoriales de cada uno/a.

En el trabajo comunitario desplegaron prácticas dentro de organizaciones o instituciones relacionadas con el IESDHS. Edna señaló que: “desde hace un año trabajo en un centro agroecológico. Ahí estoy en el área de la transición de economía solidaria por medio de un mercadito. Me dedico a recoger fondos de ahorro, llevo registros y parte de la operación” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). La inserción laboral amplió aprendizajes universitarios y facilitó otros complementarios a la profesionalización. En este caso, el acompañamiento de procesos reforzó el manejo de técnicas de grupales participativas. La experiencia laboral evidenció fortalezas y áreas de oportunidad en la formación estudiantil.

El trabajo en los ayuntamientos se vuelve también una opción, pero tiene sus dificultades por la perspectiva que implica a nivel político. Elia, del CESDER, lo vive en los siguientes términos al hacer su servicio social “aquí en la presidencia municipal, también me han invitado para posteriormente trabajar (...) siento que aquí el área en la que estoy no tiene mucho que ver y pues es otro ambiente totalmente a cómo se vive aquí” (Entrevista con E. Ramos, Zautla, 6.3.2025).

Finalmente, los espacios comunitarios y familiares son destinos importantes. Alexis, del CESDER, ha trabajado con sus tíos en labores de reforestación, por lo que se ve continuando con el trabajo en un vivero y ofreciendo “charlas o conferencias a las comunidades para que estén conscientes de los riesgos y consecuencias de no cuidar nuestros bosques” (Entrevista con A. Herrera, Zautla, 6.3.2025). Flora, también del CESDER, compartió los aprendizajes obtenidos al trabajar en su comunidad en la producción y venta de café, llevó los productos a un tianguis municipal. Adicionalmente participa en la resistencia contra tres presas hidroeléctricas que querían construir el Grupo Ferrominero de México en su comunidad (Pozotitla) y en Coyolapa y Ostupulco, para la explotación de minas de Teziutlán.

4.3.2 La construcción estudiantil de otros horizontes de vida posible

La proximidad del egreso universitario reveló planes de vida estudiantil. Estos proyectos abarcan dimensiones personales, laborales y profesionales. De ahí que se diseñaran escenarios en los que retornaban a sus comunidades al concluir con la formación universitaria. En relación a esto María plantea: “ahorita, seguir estudiando. Después, trabajar para poder comprarme un terrenito en mi comunidad que sea lo suficientemente grande para hacer una casa y un huerto de traspatio. Eso es lo que tengo visualizado, con eso me doy por satisfecha” (Entrevista con M. Bolom, San Cristóbal de las Casas, 6.10.2023). El arraigo comunitario se complementó con aspectos de siembra orgánica y autoconsumo a nivel familiar. La soberanía alimentaria representó una senda para el buen vivir.

Otras personas toman lo aprendido en el proceso formativo para fortalecer los procesos de los que vienen, como en el caso de Flora del CESDER: “Estoy en la resistencia como vocera de los pueblos del municipio de Zoquitlán, principalmente, entonces todavía le

pienso a futuro. Dejo que fluya todo, porque el proceso de resistencia en que estamos es muy complicado y muy de peligro” (Entrevista con F. García, Zautla, 8.3.2025). En este caso se antepone el proyecto comunitario frente al personal, mismos que en realidad son uno solo, porque como enfatiza Flora “nuestras decisiones ya están tomadas en defender nuestro territorio” (Entrevista con F. García, Zautla, 8.3.2025).

En otros casos se mencionaron modificaciones, a partir de los estudios universitarios, sobre el futuro deseado. Por ejemplo, Edna compartió que: “Antes, mi sueño era un espacio en la naturaleza aislada de los demás. Ahora, veo que necesito a la comunidad. Al mismo tiempo, me interesa seguir en organizaciones que promuevan procesos que busquen armonía, regeneración y la vida” (Entrevista con E. Cárdenas, San Cristóbal de las Casas, 12.9.2023). Los cambios de pensamiento mostraron otras relaciones posibles entre sujetos y medioambiente. En correspondencia, el ejercicio profesional se orientó a promover formas alternativas de vida digna en sectores y contextos diversos. El impacto social se concibió como una diáspora transformativa.

En sentido contrario, se plantearon una serie de acciones, por iniciativa propia, para dinamizar cambios en los contextos de procedencia. De esta manera, Nicolás describió que: “mi plan es seguir trabajando en mi espacio para que en mi comunidad vean y digan: este muchacho sí aprendió. Después, me gustaría compartir mi experiencia con compañeros de allá, porque no es justo quedarme con todo el conocimiento” (Entrevista con N. López, San Cristóbal de las Casas, 5.10.2023). La retribución comunitaria mostró compromiso personal y ocupación del rol de agente de cambio. El proceso de intervención expuso un carácter horizontal y participativo. La compartición de saberes se imaginó como una ventana hacia otros horizontes productivos y de vida digna.

Esas acciones están vinculadas también a dimensiones que a las organizaciones y comunidades les cuestan trabajo, pero se han profundizado poco. Es el caso, por ejemplo, de las cooperativas de ahorro comunitarias, en las que quisiera incursionar Aurelio, del CESDER: “hemos visto muchas alternativas de cómo se puede ahorrar, cómo manejar los ingresos en la comunidad o familiar. Es lo que quiero hacer en mi comunidad, que ojalá logre ayudar a mi comunidad” (Entrevista con A. Pérez, Zautla, 7.3.2025).

Se destacaron propuestas que contemplaron aspectos medioambientales, productivos, educativos y organizativos de la comunidad. Unas de ellas imaginada por José:

Uno de mis planes de vida es la construcción de un centro de prácticas agroecológicas. En el que fomente mi soberanía alimentaria y que impulse el cruce de saberes para compartir experiencias dentro del espacio. Ofrecer la oportunidad de hacer cursos, talleres; incluso, diplomados. Todo muy abierto, sin costos elevados. Y pues si es posible, quizá una formación de preparatoria o licenciatura. Quiero orientarlo hacia los jóvenes para que tengan otra visión del campo (Entrevista con J. Guzmán, San Cristóbal de las Casas, 13.9.2023).

Alexis se pensó también como promotor de procesos de educación ambiental en su comunidad, especialmente con relación al cuidado de los bosques y la prevención de riesgos. Pero se asume que esa tarea es mucho más grande que los esfuerzos que se puedan hacer en una comunidad, por lo que:

En un corto plazo si me veo dentro de la comunidad, porque creo que ahorita necesitamos hacer fuerte este punto dentro del grupo. Pero tal vez en un mediano plazo ya no me encuentre tanto acá debido a que queremos concientizar a las personas, porque justo con mis tíos pensamos andar de aquí para allá en este proyecto (Entrevista con A. Herrera, Zautla, 6.3.2025).

Así, las aspiraciones también se vinculan con combinar el estar en la propia comunidad y salir para conocer y compartir experiencias. Jazmyn, del CESDER, lo sintetizó en la frase "me veo estando en mi comunidad, pero también saliendo temporalmente a otros lugares" (Entrevista con J. Hernández, Zautla, 5.3.2025), Elvia, su compañera de generación, lo planteó en los siguientes términos:

Quiero tener una casita en mi comunidad, poner mi raicita allá, me gusta vivir allá porque está mi familia. Quiero hacer hasta donde pueda, pero también darme un respiro, darme un descanso (...) hacer mi casa como centro demostrativo de ecotecnologías. Tampoco me veo haciendo mil proyectos porque a veces no se valora, más bien hacer con quien así lo quiera (...) También me veo viajando, porque me gusta mucho viajar (Entrevista con E. Velasco, Zautla, 10.3.2025).

El bosquejo de un proyecto formativo comunitario dio cuenta del alcance de los estudios universitarios. Las directrices giraron en torno al buen vivir: producción orgánica, soberanía alimentaria, diálogo de saberes. La accesibilidad planteó puertas abiertas a la diversidad de actores, grupos e instituciones. El trabajo comunitario apuntó a la germinación de aprendizajes situados, principalmente, de las juventudes.

5 Conclusiones

En este trabajo se analizaron características, experiencias y expectativas educativas de los estudiantes de licenciatura en el CESDER y el IESDHS. El andamiaje teórico retomó los imaginarios instituyentes dentro de la formación estudiantil. El abordaje metodológico del fenómeno educativo tomó un corte cualitativo, desarrolló una selección teórica de espacios y participantes, utilizó la entrevista semiestructurada e implementó un análisis intratextual-intertextual de la información. Los resultados trazaron coordenadas sobre la dominación, la resistencia y la acción estudiantil. Las conclusiones se agruparon en tres apartados:

El mundo instituido de los estudiantes expuso desigualdades y asimetrías educativas. Los territorios de origen establecieron escenarios educativos diferenciados, debido a condiciones contextuales y familiares. Las trayectorias escolares en el nivel básico y medio superior del Sistema Educativo Mexicano dieron cuenta de currículos homogeneizadores,

prácticas docentes discriminatorias y rendimientos académicos insanos. Las expectativas hacia la educación superior resultaron de un giro en los intereses estudiantiles iniciales. Las experiencias en espacios universitarios convencionales se caracterizaron por ser excluyentes, machistas y racistas. La reorientación educativa se fundamentó en el contacto con el medioambiente, socialización con actores educativos clave y ejercicio de la agencia.

El posicionamiento de los estudiantes ante el mundo instituido sucedió a través de procesos formativos que fortalecieron identidades, saberes y valores comunitarios. Las características institucionales apoyaron el ingreso de la diversidad estudiantil bajo una modalidad semiescolarizada con alimentación y hospedaje incluidos. El funcionamiento de los programas educativos impulsó lazos y cambios profundos entre estudiantes por la convivencia constante a partir del cumplimiento de comisiones. El enfoque pedagógico estableció un proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado dentro de relaciones horizontales, metodologías participativas y evaluaciones formativas. Los aprendizajes estudiantiles tuvieron una dimensión emocional, intelectual y pragmática.

Los imaginarios instituyentes de los estudiantes conformaron grietas al sistema capitalista-neoliberal para acercar otros horizontes de vida digna posible. Los márgenes de acción estudiantil implicaron negociaciones y tensiones con otros actores, grupos o instituciones. La aplicación de aprendizajes universitarios durante el periodo entre periodos de encuentro presencial (llamados “interconcentración”) trajo consigo cambios en espacios familiares, productivos y comunitarios. Los planes de vida tras el egreso universitario revelaron la consolidación del arraigo comunitario, la producción agroecológica para autoconsumo y comercialización, la retribución comunitaria y la dinamización de procesos educativos. Todo esto a nivel local y regional, pero abriendo horizontes a intercambios más amplios para interconectar resistencias y experiencias.

Pensar estos procesos desde la articulación de la mirada conceptual de Castoriadis y el pensamiento crítico latinoamericano nos permite situar a la negación de ciertas subjetividades como un problema central de nuestros tiempos. Frente a esas negaciones, el ponernos como sujetos desde el imaginario social instituyente aparece como una opción válida y potente. Conceptualmente superamos los debates en torno a las carencias de la educación superior rural para enfatizar su carácter innovador y disruptivo con relación a lo que hay. Esto nos permite vislumbrar un futuro deseado que es posible desde el aquí y ahora, desde experiencias prácticas en marcha.

Las recomendaciones para investigaciones futuras giran en torno a la recuperación de la subjetividad estudiantil en la comprensión y el alcance de procesos formativos. Asimismo, el diseño de andamiajes teórico-metodológicos interseccionales que contemplen el carácter histórico, dinámico y relacional de los fenómenos educativos. También, la generación de procesos de análisis participativos transformadores de realidades educativas y comunitarias. Además, la consolidación de líneas de investigación sobre el seguimiento de egresados, la práctica docente intercultural y los desafíos institucionales.

En términos de política educativa, lo aquí expuesto puede tener implicaciones en el diseño de propuestas pertinentes con la educación superior rural. De ahí se deriva la demanda de un reconocimiento jurídico propio sobre este tipo y modalidad educativa. Al mismo tiempo, se apoya la creación de organismos educativos especializados para la atención de procesos, coordinación de instituciones y gestión de recursos. Igualmente, se aboga por la diversificación de programas, tanto sociales como laborales, que fortalezcan el arraigo comunitario. En consecuencia, se expone una deuda educativa, histórica y opresiva, hacia los sectores rurales mexicanos.

Referencias

1. Acosta, Y. (2008). *Filosofía latinoamericana y sujeto*. Fundación Editorial El Perro y La Rana.
2. Álvarez, A. y Olmos, A. (2020). Desplegando dispositivos de escucha en una etnografía colaborativa. Los Grupos de Debate como situaciones instituyentes. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.) *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 113-144). CLACSO. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=2295.
3. Berlanga, B. (2007). *El grito como proyecto educativo. El enfoque ético-político de la propuesta pedagógica de las comunidades de aprendizaje*. Ayuda en Acción / Casa Campesina Cayambe / Centro de Promoción Rural.
4. Berlanga, B. (2013). Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí mismo como sujeto [artículo en línea], Academia Edu. https://www.academia.edu/11795390/VENIR_SIENDO_SUJETO_LA_EDUCACION_COMO_LUGAR_DE_FLORECIMIENTO_DE_UNA_SUBJETIVIDAD_QUE_SE_PONE_A_SÍ_MISMO_COMO_SUJETO
5. Castoriadis, C. (1998). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Nueva visión.
6. Castoriadis, C. (2003) *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1999).
7. Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores / Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar
8. de Vries, W. y Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.4.34>
9. Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En A. Díaz-Barriga y C. Domínguez Castillo (coords.) *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). Universidad Autónoma de Tlaxcala / Newton.
10. Esteva, G. (1996). Desarrollo. En W. Sachs (ed.) *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (pp. 52-78). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. (Original publicado en 1992).
11. Gasché, J. (2004). Una concepción alternativa y crítica para proyectos de desarrollo rural en la Amazonía. En J. Gasché (ed.) *Crítica de proyectos y proyectos críticos de desarrollo. Una reflexión latinoamericana con énfasis en la Amazonía* (pp. 105-118). Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana.

12. Gorostiza, J. M. y Tello, C. G. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 363-388. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200006>.
13. Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.00>.
14. Hale, Ch. R. (2007) ¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala. En M. L. Lagos y P. Calla (comps.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina* (pp. 285-346). Cuaderno de Futuro 23. Informe de Desarrollo Humano, PNUD.
15. Hernández Loeza, S. E. (2014). El CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde Instituciones de Educación Superior (IES) en México. *Revista Uturunku Achachi*, 3, 45-67.
16. Hernández Loeza, S. E. (2017). Educación Superior e Interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 20, 21-47.
17. Holloway, J. (2004). Gente común, es decir, rebelde. Mucho más que una respuesta a Atilio Boron. *Revista Chiapas*, 16.
18. Huerta Alba, G., Serrano Arroyo, I. y Comunidad Aguilar, M. A. (2008). *Zautla: de la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*. CESDER-PRODES.
19. Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
20. Lora Cam, J. y Recéndiz Guerrero, M. C. (2009). *La contrarreforma universitaria neoliberal en América Latina*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
21. Mato, D. (coord.) (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC.
22. Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Práctica*. Universidad SurColombiana.
23. Navarro, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de Chiapas*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201124055040/Discursos-y-practicas.pdf>
24. Pacheco Ladrón de Guevara, L. C. (2005). Territorio y ciudad: la construcción de la subjetividad social. *Territorios*, 14, 161-171.

Notas

* Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); docente del Colegio de Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (CAS-BUAP) y coordinador del doctorado en pedagogía del Sujeto del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED). Publicaciones recientes: “Territorios, políticas y actores rurales en la 4T: perspectivas críticas en escenarios contenciosos” (2024, co-editor), “Desde los márgenes: otras formas de Educación Superior en Ecuador y México” (2024, co-autor), “La interculturalidad en las políticas públicas en México” (2022). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4233-6517>, Dirección de correo electrónico: sergio.hernandezlo@correo.buap.mx

** Maestro y Doctorante en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Publicaciones: “Una mirada intercultural a la construcción identitaria de estudiantes foráneos en el primer año universitario” (2022, coautor), “El sentido de pertenencia en estudiantes universitarios foráneos. Una reconstrucción en cuatro tiempos”, (2023, coautor), “Reflexionar sobre el neoindigenismo para entender la construcción del proyecto educativo intercultural en Tabasco y Veracruz” (2024, coautor). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6264-9268>, Dirección de correo electrónico: sotoreciojosemaria@gmail.com

****Nota.* Actividades e instalaciones IESDHS y CESDER. [Composición fotográfica], por José María Soto, México, 2023-2025.



**Castellanización y desplazamiento lingüístico:
Una propuesta de análisis desde el trauma histórico
en comunidades indígenas mexicanas**

Ana Daisy Alonso Ortiz

Castellanización y desplazamiento lingüístico: Una propuesta de análisis desde el trauma histórico en comunidades indígenas mexicanas *

Castilianization and linguistic displacement: An analytical proposal based on trauma in Mexican indigenous communities

Ana Daisy Alonso Ortiz **

Cómo citar: Alonso, A. D. (2025). Castellanización y desplazamiento lingüístico: Una propuesta de análisis desde el trauma histórico en comunidades indígenas mexicanas. *Revista Dialógica Intercultural*, 5, 108-126. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.16375234>

Recibido: 31 de marzo de 2025 • Aprobado: 7 de julio de 2025

RESUMEN | Este artículo presenta una propuesta de análisis para abordar los efectos de la política de castellanización en México durante el siglo XX en los hablantes de lenguas indígenas mexicanas, la cual se implementó a través de la violencia. A partir de una recopilación de experiencias mencionadas en trabajos de grado, periódicos digitales y testimonios orales, se evidencian los castigos físicos y emocionales ejercidos en contra de la población hablante de una lengua indígena mexicana. Se propone abordar los efectos a partir del constructo de "trauma histórico". Este explicaría el desplazamiento lingüístico, la ruptura en la transmisión intergeneracional y la desvalorización internalizada por los hablantes. Finalmente, se propone una ruta de reparación de este trauma, a través de tres momentos: 1) disculpa pública por parte del Estado, 2) trabajo educativo para la restitución lingüística y 3) sanación colectiva de la herida lingüística.

Palabras clave | Castellanización, desplazamiento lingüístico, violencia lingüística, trauma histórico, reparación lingüística.

ABSTRACT | This article presents an analytical proposal to address the effects of the Spanish-language policy in Mexico during the 20th century on speakers of indigenous Mexican languages, a policy implemented through violence. Based on a compilation of experiences mentioned in theses, online newspapers, and oral testimonies, the physical and emotional punishment inflicted on the population speaking an indigenous Mexican language is evident. The article proposes addressing these effects through the construct of "historical trauma." This would explain linguistic displacement, the rupture in intergenerational transmission, and the internalized devaluation of the speakers. Finally, a path to repairing this trauma is proposed through three stages: 1) a public apology by the State, 2)

educational work for linguistic restitution, and 3) collective healing of the linguistic wound.

Keywords | Hispanization, linguistic displacement, linguistic violence, historical trauma, linguistic repair.

Introducción

“Desaparecer es dejar de ser escuchado” Diosgórico –
Habla de Oluteco (El universal, 2018a, 2m06s).

Este escrito tiene como objetivo ofrecer de manera breve un panorama sobre la política lingüística educativa del siglo XX en México, la cual estuvo dirigida a menoscabar el uso y la transmisión de las lenguas indígenas a través de la escuela. De manera especial, nos detendremos en la peculiaridad de las acciones para operar la castellanización de la población indígena en México. A través de una recopilación de experiencias documentadas en trabajos de grado como tesis, periódicos digitales y testimonios orales se presentarán una serie de castigos corporales que violentaron física y emocionalmente a los hablantes de lenguas indígenas. Esto servirá de base para introducirnos en la premisa de este artículo: la política lingüística y educativa de la castellanización provocó un trauma a la población hablante de lengua indígena. Cuyo impacto se ha reflejado en la no transmisión y en el desplazamiento de la lengua, además de la desvalorización de lenguas indígenas por sus hablantes. Esta propuesta se enmarca en el constructo de *“trauma histórico”* (TH). Este último, reconoce la influencia de la violencia física y emocional en el cuerpo y pensamiento de personas en contextos de asimilación, etnocidio o conflicto armado; tal es el caso de las comunidades Nativas Americanas de Canadá y Estados Unidos y Colombia. Al final, se ofrece una ruta de reparación de este trauma histórico, que contempla tres momentos: el primer momento es la aceptación y disculpa histórica por parte del Estado mexicano, el segundo, la creación de redes de trabajo en escuelas y un tercer momento serían los trabajos colectivos de sanidad emocional.

Metodología

Para llegar a la propuesta de análisis presentada en este escrito, se adaptó un enfoque cualitativo y se desarrolló en dos etapas. El primero consistió en una etapa de trabajo de campo para mi tesis doctoral sobre la adquisición y desplazamiento de la lengua en la comunidad zapoteca de Villa Hidalgo Yalálag, durante el primer semestre de 2021. En esta fase se emplearon entrevistas semi-estructuradas y observación etnográfica, esto me permitió recopilar y escuchar testimonios sobre cómo operó la política de castellanización en dicha comunidad. Como investigadora hablante y miembro de la comunidad, mi rol no fue únicamente de observadora ‘externa’, sino el de una participante familiarizada con las dinámicas lingüísticas, afectivas y sociales que rodean el desplazamiento de mi lengua.

El segundo consistió en una etapa de búsqueda y revisión documental enfocada en identificar elementos relacionados a la implementación de la castellanización en distintas

comunidades indígenas. La primera etapa brindó direcciones claves para saber qué buscar, por ejemplo, tipos de castigos, que más tarde se clasificaron en castigos físicos, psicológicos y económicos. La segunda etapa se llevó a cabo durante el primer semestre del 2024 y el primer semestre de 2025, en la cual se consultaron tesis, revistas o periódicos digitales y de acceso libre y, en menor medida, testimonios orales. Siguiendo a Strauss y Corbin (2002) la investigación cualitativa “puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos” (p. 20). En ese sentido, las narrativas que fueron seleccionadas para presentarse en este escrito evidencian los castigos presentes en la memoria de los hablantes, los cuales se analizan desde el marco del trauma histórico. Es importante mencionar que este artículo es de corte descriptivo, como ya se mencionó previamente, su intención ha sido analizar las experiencias relacionadas a la castellanización para ilustrar los efectos de esta en la pérdida de las lenguas y la ruptura en la transmisión generacional.

1. La castellanización: punto de quiebre para las lenguas indígenas

En México hablar de desplazamiento y de desaparición de las lenguas indígenas se encuentra asociado a un proceso de construcción de un Estado moderno y soberano, mismo que se concretó después de la independencia y la revolución mexicana. Este contempló la creación de un Estado-Nación con una identidad mestiza acompañada de elementos o simbolismos tomados de los pueblos indígenas, sin incluir propiamente a esta población pluriétnica en la creación de la nueva nación y sobre todo en la identidad nacional, como lo refiere Mantilla (2014).

La formación y la consolidación de México como un Estado independiente estuvo basada en la creación de una unidad cultural, una ciudadanía culturalmente homogénea (que excluía al indígena), y a la cual habría que incorporar a las mayorías a un modelo nacional liberal con mayor justicia e igualdad de derechos, es decir, a una sociedad moderna en el sentido occidental, pero que desconocía las identidades y cosmovisiones indígenas. (p.5)

Así, el proyecto de construcción de la nación mexicana que conocemos hoy día se encontró asociada a una tríada indisoluble lengua-estado-territorio. Si bien, el territorio acababa de recuperarse del poder de los hacendados, la consolidación del nuevo Estado y sus instituciones se estaba gestando. El Estado no lograría esta empresa sin antes unificar a un territorio que acaba de pasar por una época de movilización y deterioro que dejó la etapa revolucionaria. De modo que tanto Estado como nación establecieron una relación recíproca, el Estado ofrecería a la nación las instituciones para construirla y por su parte, la nación ofrecería los elementos unificadores para su consolidación. Por lo tanto, se debe considerar que “la nación no es una realidad natural sino una representación simbólica de carácter ideológico y con aceptación social, la cual requiere del nacionalismo como proyecto cultural y político, compacto y homogéneo, que interviene en la legitimación del Estado” (Sigüenza, 2010, p. 4). Como resultado, la lengua castellana o el español, adquirió ese carácter de homogeneidad que requería la nación mestiza.

Durante esta época de construcción del México moderno, otras ideas violentas se afianzaron respecto a la población indígena. Por ejemplo, la noción de mestizo, que cimbró la idea de superioridad para sí y la de inferioridad para los indígenas. En el plano lingüístico, se aceptaba que 'una lengua' sería el idioma español y 'un dialecto', todas las lenguas que no tuvieran una escritura gráfica a modo del latín y el castellano de la época. Es decir, las lenguas indígenas se consideraron dialectos por su falta de gramática y por ende ser inferiores e incompletas. Técnicamente se distorsionó la acepción de dialecto, variante de una lengua. En México, el término 'dialecto' se usó y se continúa usando de forma despectiva hacia las lenguas indígenas. En suma, se condenó a la identidad, la cultura y la lengua indígena, todo en conjunto porque entorpecían la construcción del Estado-Nación.

El nacimiento de una sociedad homogénea, con una lengua e identidad nacional no sería promovido por la participación tácita de los sectores de la sociedad. El paso lógico del Estado mexicano fue la intervención de sus instituciones como la escuela para la promoción de valores, sentimientos e identidad nacional. *"En la creación de la nueva identidad, el mestizaje (biológico y cultural) y la educación estaban enlazados. El principal instrumento elegido para luchar contra la ignorancia e implantar esa conciencia mestiza cultural sería la escuela"* (Sigüenza, 2007, p. 21).

De modo que tanto la escuela como los maestros fueron considerados como los actores ideales para llevar a cabo la misión y desde esta se dirigieron acciones que uniformarían a la población a través de actividades culturales, propagación de símbolos y actores, diseminación de un pasado glorioso fundado en actos heroicos y de manera importante, la enseñanza de la lengua castellana a costa de las lenguas indígenas.

A través de conversaciones sostenidas con abuelos, padres y madres de niños zapotecas con quienes he realizado un trabajo sobre la adquisición y retención de la lengua zapoteca, me han compartido vivencias dolorosas que experimentaron en la escuela por ser hablantes de zapoteco. Por ello, me atrevo a proponer, que la construcción del Estado-Nación representa un momento clave, de la historia contemporánea de México, en la aceleración de la pérdida de las lenguas. Como se verá más adelante en este escrito, durante esa época de construcción se agudizó la violencia hacia la población hablante de lengua indígena. En otras palabras, las decisiones y las acciones enmarcadas dentro la política de castellanización provocaron el estado actual de la cultura y la lengua de los pueblos indígenas. Por una parte, se observa a nivel macro, una pérdida acelerada de lenguas indígenas y por otra, a nivel micro, una ruptura en la transmisión de la lengua entre padres e hijos.

En 2005, la Comisión Nacional para los Derechos de los Pueblos Indígenas (CDI), se dio a la tarea de elaborar una herramienta que midiera el estado de la transmisión o reemplazo intergeneracional de las lenguas habladas en México, se trata del *Índice de Reemplazo Etnolingüístico* (IRE) el cual tuvo como base *un modelo demográfico para la obtención de*

la tasa de reproducción. Los resultados que arrojó el IRE a nivel nacional fueron desalentadores pues mostró que todas las lenguas se encuentran en un estado de desaparición lenta. Por su parte, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) presentó en 2012 un reporte sobre las lenguas nacionales indígenas en riesgo de desaparición confirmando nuevamente que todas las lenguas nacionales se encuentran en algún grado de desaparición. Si bien la desaparición de las lenguas puede deberse a diversos factores y puede rastrearse hasta la colonia, es de interés mostrar en este trabajo que la violencia ejercida en los hablantes de lenguas indígenas cuando se implementó el castellano en las escuelas es, hoy en día, el recuerdo más latente del pasado inmediato de hablar una lengua indígena.

Sobre la implementación, Schmelkes destaca que, durante el siglo XX, se pueden identificar al menos dos momentos representativos de lo que se conoce como la política de castellanización en México. El primero, impulsado por José Vasconcelos en su figura como secretario de Educación, que introdujo la escuela al medio rural para llevar a cabo la castellanización directa. Es decir, los niños recibieron educación en castellano, sin importar si entendían o no la lengua. *"La política educativa de este inicio de la educación posrevolucionaria en México fue una política de castellanización directa, que causó estragos en las lenguas y en las culturas de nuestro país. De hecho, muchas lenguas desaparecieron como consecuencia de esta política"* (Schmelkes, 2022. p. 201). El objetivo de Vasconcelos consistía en borrar todo rastro de lo indígena para introducir lo mestizo, sin embargo, el enfoque no generó el efecto esperado, aunque violentó de un modo casi irreparable a cualquier hablante de lengua indígena. En consecuencia, este episodio en la historia del México moderno constituye uno de los más crueles hacia la población hablante de alguna lengua originaria, como se podrá apreciar en los testimonios presentados más adelante.

En un segundo momento, la castellanización directa consideró el método bilingüe. El cual consistió en usar la lengua indígena para llegar al aprendizaje del español, es decir, se permitían horas de uso e instrucción de la lengua originaria en los primeros años de vida escolar y conforme se avanzaba de grado y aprendizaje del español se iba reduciendo su uso hasta que el alumno o alumna hablara solo castellano. Y una vez que se conseguía el objetivo se abandonaba totalmente la lengua indígena.

Más adelante en el siglo XX, se puso en práctica el bilingüismo equilibrado, impulsado por los maestros indígenas. No obstante, de este sólo quedó el discurso. En gran medida porque los maestros no propiciaron los escenarios para que fuese una realidad ni tampoco tenían una preparación para ello. Al final, el objetivo seguía siendo el mismo, que las y los niños se desarrollaran en castellano.

Después de este breve recorrido, es importante detenernos en la forma en que se implementó la política de castellanización en las escuelas de las comunidades indígenas. Para ello, se comparten, a continuación, algunos testimonios que han sido recopilados en fuentes como trabajos de grado, revistas digitales y testimonios orales.

2. Castigos y multas para silenciar a las lenguas indígenas

El 21 de febrero de 2025, en una celebración sobre el Día Internacional de la Lengua Materna, celebrada con exposiciones orales de madres y padres de familia que versaron sobre las diferentes actividades económicas de la comunidad zapoteca de Yalálag, Oaxaca. Dos ponentes, mayores de 65 años, compartieron su memoria y experiencia como hablantes de *dill wlhall* o zapoteco en el Centro Prescolar *Llenhi*. La maestra Juana Vásquez, hablante de mixe, zapoteco y español¹, compartió que uno de los castigos frecuentes en aquella época, era dejar a las y los niños parados bajo la lluvia, mojándose, a modo de corrección por expresarse en la lengua *dill wlhall*. Más adelante, en la intervención del maestro Walterio Ruiz, hablante de zapoteco y español, confirmó que este fue uno de los castigos que se les impuso en la escuela. A continuación, presentó un extracto de este último testimonio en la variante *dill wlhall* de la comunidad y posteriormente su traducción al español.

kanhalle lliu ganhi ke, llallo, yibalgashon llnello xtishllon, ka, ka nha nhaken dugalhje ka llakse kello cha' llchallo tu kuen uaje, dasanulhe da llchallo, lhenkse ben wnebiaka, benhka ba bsha, kan ba bnhekse Xuan Vasken ke, bdelhahuake bchuchgake da nhak ke Yell, batnha ke, kan nhekse nha ke, biaj nheto xkuelh llebasulhe lliye, lliyeaklhe, binledan, nhu nne nhu nne xtishllon lo yo xkuelhen. Benhake nheto kastiu ke encha nhello gak gasedto dill xtilhen, le kelhe nhello lenha bsedllo yo gan sullo ke...

así nosotros aquí, que estamos, ya quién sabe cuántos hablamos nuestra lengua, así como era antes, así como nos pasa pues, cambiamos cada cierto tiempo, muchas cosas cambiamos, también los gobernantes, aquellos que ya estuvieron, así como ya dijo Juana Vásquez, se nos impusieron aplastando lo que es del pueblo, hace tiempo, así como ya dijo, fuimos nosotros a la escuela, mucha pena, les daba mucha pena, este, quien hablará quien hablará nuestra lengua en la escuela. Nos castigaron para que habláramos, para que aprendiéramos español, porque no aprendimos eso en la casa donde vivíamos... (W. Ruiz, comunicación personal, 21 de febrero de 2025)

En el extracto anterior, por una parte, Don Walterio, emplea la palabra *kastiu*, préstamo del español para referirse a dicho evento. Por otra parte confirma que, como hablantes de zapoteco fueron castigados en la escuela y resalta que era a los maestros a quienes les incomodaba que los estudiantes se expresaran en *dill wlhall*. Lo cual también denota la internalización del pensamiento de Vasconcelos en el trabajo de los maestros para borrar todo rastro de lo indígena, que representaba un atraso para el proyecto de mestizaje.

¹ Tres lenguas tipológicamente distintas que se hablan en la comunidad.

En este mismo año, y a propósito del Día Internacional de la Lengua Materna, la poeta tsotsil, Ruperta Bautista, compartió a la revista Desinformémonos lo siguiente: “*en mi infancia era violento, había violencia física en la escuela, en las calles, en los mercados, en los hospitales*”. El testimonio de la poeta, una vez más confirma el protagonismo de la escuela dónde se ejercía violencia física.

Figura 1

Mural “la cosecha”



Nota. Mural lingüístico en zapoteco y mixe “la cosecha” elaborado por padres y madres de las y los niños del Centro Preescolar Lleni. Presentado en el Día Internacional de la Lengua Materna en la comunidad de Villa Hidalgo Yalálag, 21 de febrero de 2025. Fotografía: de la autora.

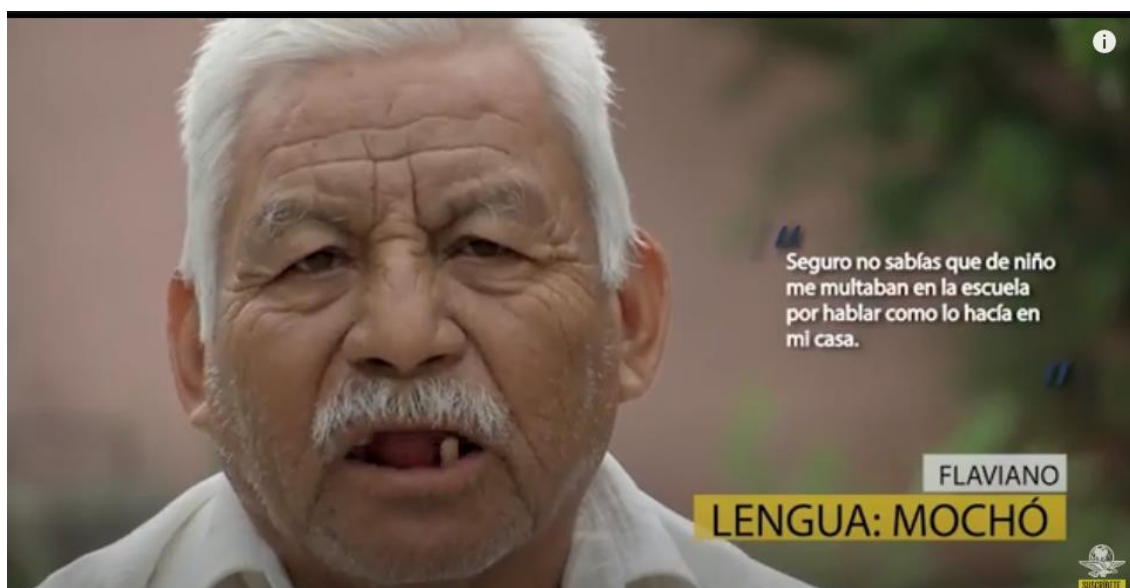
Aparte de los castigos como los descritos con anterioridad, se sabe que las y los niños que se atrevían a usar la lengua originaria de su comunidad en la escuela, eran multados económicamente. Para muchos de ellos y sus padres, era un gasto del que no podían darse lujo, por lo tanto, retiraban a las y los niños de la escuela, e incluso otros padres “preferían” ir a la cárcel. Nueve años atrás, en el 2016, el Diario Universal presentó en su versión digital una serie de cinco videos cortos, donde entrevistan a hablantes de cinco comunidades con lenguas en alto peligro de extinción, quienes compartieron diferentes situaciones que los han acompañado como hablantes de lenguas indígenas. Don Flaviano, uno de los entrevistados, hablante de la lengua *mochó*, hablada en el Estado de Chiapas, México, compartió con el público la siguiente frase: “Seguro no sabías que de niño me

multaban en la escuela por hablar como lo hacía en mi casa''. Confrontando al lector a conocer sobre la situación de violencia que vivió al hablar su lengua.

Como se puede ver en una captura de imagen hecha al documental publicado el 15 de octubre de 2016 por El Universal. Ver figura 2.

Figura 2

Lengua Mocho



Nota. PROMO. Lenguas indígenas, en peligro de extinción. El Universal.

Desde el testimonio familiar, mis tíos y madre, hablantes de *dill wlhall* también recuerdan que fueron castigados y multados en la escuela por no expresarse en castellano. En aquella época, mi abuela tuvo que pagar una multa de un real por palabra hablada en *dill wlhall*. Una multa nada costea para una viuda con seis hijos. Además, prohibió a una de sus hijas asistir a la escuela para evitar el pago de multas, lo que ocasionó que mi abuela permaneciera dos noches en la cárcel o *lhill ya* (casa hierro).

Para inicios del siglo XXI, Kim (2008) reporta que la lengua huave o *umbeyajts*, como se autodenomina la variante lingüística de la comunidad de San Francisco del Mar, Oaxaca, se encontraba en un muy alto peligro de desaparición, pues no había encontrado ningún hablante monolingüe de *umbeyajts* menor de 60, “según los hablantes con los que trabajé, que eran adolescentes en ese momento, la transmisión comenzó a cesar a principios de la década de 1930 con la llegada de maestros de escuela que instruían a los padres a hablar solo español con sus hijos y golpeaban a los niños como castigo por hablar huave” (p. 4).

A través de estos seis crueles testimonios compartidos en diferentes lenguas habladas en México, es posible ilustrar la violencia física a través de castigos, golpes y burlas que recibieron los hablantes de lenguas indígenas en su infancia o adolescencia. Con ellos, se puede dejar constancia de la violencia lingüística con la que se implementó el uso del castellano. Las constantes en estos testimonios son los maestros y la escuela, con ello, se hace evidente el rol que ambos actores tuvieron. En este contexto vale la pena preguntarse ¿qué implicó para niñas y niños de entre 6-11 años que cursaban la educación primaria o secundaria ser objeto de castigos físicos y sanciones económicas por hablar su lengua materna? De la misma manera ¿Cómo impactó, en ellos, ser objeto de castigos físicos y sanciones económicas por hablar su lengua materna?

La violencia corporal y psicológica se repitió en diferentes individuos y en diversas latitudes de este país y con el recuerdo de ese pasado como vergonzoso, triste y doloroso, su estado mental y corporal se ve directamente impactado. Como lo reflexiona la lingüista mixe Yásnya Aguilar Gil:

En este contexto, me asombra la galería de castigos corporales y psicológicos que se infligieron para extirpar el uso de las lenguas indígenas, me impresionan porque más allá de ir en contra de la existencia de una lengua, se trató de normar el ámbito estrictamente personal de individuos concretos; trato de imaginar las repercusiones psicológicas que estos castigos tuvieron en ellos, las consecuencias que tuvo en su vida cotidiana y en la valoración de los que eran ellos mismos. (Gil, 2020 p. 119)

Es en este sentido que resulta importante documentar los castigos y las memorias de las niñas y los niños hablantes que sufrieron estos atropellos, hoy adultos mayores. Primero, para evidenciar cómo estas violencias impactaron su cuerpo, su memoria, sus sentimientos y su percepción de sí mismos. En el mismo tenor, es de suma importancia dejar por escrito estos agravios a manera de recordatorio porque nada de esto debió suceder y, para que esto no vuelva a ocurrir en este país ni en ningún otro. En segundo lugar, porque debe existir un "*proceso de reconciliación*" (Cordova, 2020, p. 44). Dicho proceso, debe ser entre nosotros y nuestras lenguas para promover, defender y gozar de nuestras lenguas, como estrategia de reivindicación lingüística y finalmente como una forma de curar nuestra herida lingüística. Sin embargo, sanar es el punto de partida para curar las heridas tanto psicológicas como emocionales de cualquier evento traumático, como fue la época de castellanización. Como hemos visto no solo dejó huellas en los cuerpos sino en la memoria de sus hablantes y, aún hoy continúan impactando a nuestras lenguas.

Antes de compartir una posible ruta para enmendar este doloroso pasado, en la siguiente sección abordaré los efectos de las violencias corporales y psicológicas, a partir del constructo de Trauma Histórico (TH), propuesto por Brave Heart (1998). Este concepto ha sido empleado para describir el sufrimiento intergeneracional y explicar las respuestas psicosociales frente a las violencias como la colonización, los internados en Canadá o el Holocausto, tanto en sobrevivientes como en sus descendientes.

3. Los efectos de la castellanización: una propuesta de análisis

Nadie ha preguntado a los hablantes de lenguas indígenas qué tan violento, triste y doloroso fue abandonar su idioma. Sin embargo, muchos asumen que es deber del hablante luchar por recuperarlo. Pero la gente no despertó un día y decidió no transmitir y abandonar su lengua, y si lo ha hecho es para evitar que sus descendientes enfrenten el mismo tipo de situaciones violentas que experimentaron. En el estado emocional de los hablantes, algo tuvo que suceder que impactó e impidió la transmisión y uso de su lengua. Quizá por un recuerdo triste, por un pasado doloroso o por la conmoción que ha tenido en su vida, practicar su lengua. En consecuencia, es claro que existe un "*conflicto lingüístico*" que, si "*no es reflexionado y, en su caso, trabajado con los miembros de las comunidades*" (Cordova, 2020, p. 43) tanto el fortalecimiento y la revitalización de una lengua será un esfuerzo inútil.

En el campo de la psicología se habla de trauma cuando existe una fractura en la estabilidad de una persona, por la presencia de un evento que le alteró.

Ramírez Orozco (2012) señala que:

La primera forma de traumatizar a una persona es mediante la fuerza de obligarla a comportarse de una manera que no desea, los actos humanos deben ser voluntarios y deseados para que causen placer y bienestar. Si no es así y la persona debe actuar en contra de su voluntad allí se encuentra la primera forma en el que el individuo, tiene la experiencia de lo traumático como génesis de lo violento. (p. 44)

En otras palabras, experimentar violencia física o psicológica, como lo fueron los castigos y las multas por hablar una lengua materna durante la época de la castellanización, generó un trauma o una herida lingüística en los hablantes. Esta herida no ha sido resuelta ni de manera colectiva ni de manera individual y al no repararse, continúa generando consecuencias que impactan en los hablantes. Primero, limita su libertad para hablar, transmitir y sentir aprecio por su lengua. Segundo, transmite a sus descendientes sentimientos de preocupación, angustia, vergüenza o desinterés por hablar una lengua. Por ello, propongo que en México puede hablarse de trauma histórico (TH) por los efectos de dicha política en la población indígena. En primer lugar, porque los castigos y prohibiciones de esa época constituyen el recuerdo inmediato que aparece en la memoria de los hablantes actuales al reflexionar sobre la situación de sus lenguas. En segundo lugar, porque estas heridas también se manifiestan en los discursos de los descendientes o la población indígena joven que ha perdido su lengua como consecuencia de la política que marcó a sus antecesores.

Asimismo, en la medida que se reconoce que los hablantes de una lengua indígena cargamos una herida lingüística, en esa misma medida, se puede denunciar y exigir la reparación del daño causado por las políticas que nos han violentado. En seguida, se expondrá qué es el TH y los efectos observables a nivel comunidad. Posteriormente, se

abordarán las respuestas que a nivel individual y colectivo surgen frente al TH. Finalmente, se compartirá que el trauma generado por la política de castellanización puede heredarse y transmitirse generacionalmente.

En nuestro continente, este constructo ha sido utilizado en comunidades Nativas Americanas de Canadá y Estados Unidos (Comas-Díaz, Hall, & Neville, 2019; Evans-Campbell, 2008; Fast & Collin-Vézina, 2010), que también han pasado por procesos de asimilación y etnocidio y en la población colombiana afectada por el conflicto armado (Bohigas et al., 2015; Ramírez Orozco, 2012).

El concepto de Trauma Histórico fue descrito por Brave Heart en 1995, *"como una herida profunda de las comunidades de Nativos Americanos (NA) que se perpetúa a través de las generaciones y que es resultado del genocidio y la pérdida de tierras a las que estaban atados espiritual y emocionalmente"* (Bohigas, et al. 2015, p.42).

Años más tarde, Brave Heart, lo describió como *"un trauma colectivo infligido a un grupo de personas que comparte una identidad o afiliación -étnica, nacional, religiosa- Se caracteriza por el legado transgeneracional de los eventos traumáticos experimentados y se expresa a través de diversas respuestas psicológicas y sociales"* (Evans-Campbell, 2008, p.320).

El concepto de TH ha sido utilizado para describir y explicar los posibles efectos de sucesos violentos que han afectado a la primera línea de personas y sus descendientes, especialmente, en escenarios de guerra y persecución como el pueblo judío en el Holocausto. Bajo este constructo, se considera que el trauma no resuelto puede transmitirse generacionalmente, afectando a nivel emocional y social a las generaciones posteriores. También ha servido para analizar cómo han reaccionado las sociedades a los eventos traumáticos que han experimentado. Una revisión sobre las distintas respuestas puede consultarse en Denham (2008). En suma, el TH tiene al menos dos componentes: vergüenza o tristeza no resuelta y compartida entre generaciones y diversas respuestas psicológicas y sociales asociadas al o los eventos traumáticos, tales como depresión, suicidio, ansiedad, baja autoestima, ira y abuso de sustancias como el alcohol.

Los eventos traumáticos que han dado lugar a TH muestran los siguientes efectos observables en la población afectada:

- a) las sufre la mayoría de la comunidad; b) producen altos niveles de tensión o estrés colectivo; c) generalmente hay duelos masivos por pérdidas de individuos de la comunidad o por pérdida de tradiciones culturales, y d) son perpetuadas por personas externas a la comunidad con una intención destructiva. (Bohigas, et al. 2015, p.43)

De las características descritas previamente, tres de cuatro se pueden aplicar a las comunidades indígenas mexicanas. Para ejemplificar, retomaré el caso de la comunidad

zapoteca de Villa Hidalgo Yalálag, ubicada en el Estado de Oaxaca en México - comunidad a la cual pertenezco - a través de años de investigación sobre la adquisición de la lengua zapoteca y su desplazamiento en la comunidad, he podido identificar qué 1) gran parte de la población actual, los abuelos, sufrieron castigos corporales y psicológicos de mano de sus profesores de educación básica dentro del marco de la implementación de la política de castellanización, como ya se ilustró en la sección previa con los testimonios de los maestros Walterio Ruiz y Juana Vásquez 2) el alto nivel de desplazamiento de la lengua *dill wllall*, se convertirá en una pérdida cultural pues conserva la memoria oral de la comunidad, los nombres de los lugares que comprenden nuestros territorios y 3) las personas que implementaron la castellanización fueron maestros que provenían de otras comunidades del Estado de Oaxaca. En este momento, si bien, no me es posible confirmar que la comunidad experimenta un estrés colectivo, ha habido momentos de tensión histórica entre personas que ven en la lengua una señal de atraso, discurso asimilado por la castellanización y personas que ven en la lengua, la milpa y la vida comunitaria una apuesta para la continuidad de la vida.

Toda experiencia traumática genera una respuesta al TH que:

se evidencia en tres niveles distintos. En el individuo el TH se asocia con ansiedad, depresión, TEPT², duelos, culpa y consumo de psicoactivos; en la familia compromete la comunicación y da lugar a modelos parentales estresantes o inapropiados; y en la sociedad producen ruptura con las tradiciones culturales, gran prevalencia de enfermedades crónicas y ruptura de lazos sociales. (Bohijas, et al. 2015, p. 43)

En la comunidad de Yalálag, se pueden observar algunas de estas respuestas que, si bien no están relacionadas únicamente con los eventos traumáticos de la castellanización, para la comunidad y para mí es claro que a nivel social y familiar hay una ruptura en las tradiciones culturales como la lengua, como se ilustró con el testimonio de Don Walterio, en la sección previa. A nivel individual, se puede observar en la generación de los abuelos múltiples casos de alcoholismo, cáncer y diabetes que afecta por igual a hombres y mujeres y en las generaciones más jóvenes consumo de psicoactivos y un ascenso alarmante de suicidios.

El último aspecto que quiero abordar en esta propuesta es que la herida lingüística se hereda; en la literatura se indican dos vías de ocurrencia: una interpersonal y la otra social.

La transmisión interpersonal de la experiencia traumática puede presentarse de manera directa cuando generaciones mayores narran a los menores las historias traumáticas o de forma indirecta por medio de maltrato intrafamiliar o pautas de crianza alteradas en los mayores, que se relacionan con dificultades afectivas secundarias a experiencias traumáticas previas. Desde el punto de vista social, se

² Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT)

produce por la ruptura con los modos de vida tradicionalmente establecidos secundaria a desplazamientos, reubicaciones o genocidios. (Bohijas, et al. 2015, p. 43)

En las diferentes comunidades indígenas mexicanas se puede observar que existe una transmisión interpersonal de la violencia vivida por los hablantes de lenguas originarias, regularmente, los abuelos, padres y madres comparten ya sea de manera directa las historias traumáticas que vivieron en las escuelas o de manera indirecta evitando transmitir la lengua a sus hijos, la cual se puede interpretar como una pauta de crianza alterada que favorece al español. En lo social se traduce en el abandono paulatino de la lengua, en concreto, cada vez hay menos espacios de uso de la lengua, el castellano al fin se ha apoderado de la casa y la comunidad.

En un ejercicio a mano alzada en el evento de la Lengua Materna, descrito arriba, solo siete de sesenta niños fueron presentados como hablantes de la lengua de la comunidad, el resto era hablante monolingüe de español. Es decir, la lengua está envejeciendo al no haber más jóvenes que la disfruten y la hablen, y eventualmente, la lengua de mi comunidad desaparecerá.

Las actitudes lingüísticas hacia la lengua de mi comunidad han generado una constante búsqueda de respuestas que me ayuden a entender ese desapego por la lengua y, finalmente en el TH, encontré un abordaje que puede explicar la falta de interés hacia los proyectos enfocados al mantenimiento de la lengua y el estado crítico de desplazamiento en que se encuentra la lengua. No quiero pasar por alto que esta es una provocación e invitación para voltear y mirar las historias personales y comunitarias para sanar nuestra herida lingüística. Finalmente, seremos los hablantes quienes podremos revertir esta situación.

Uno de los aciertos del TH es que permite establecer una línea causal entre los eventos del pasado y los efectos actuales, en este caso aplicados a la situación lingüística. De momento, esta es una propuesta para pensar otras posibilidades que ayuden a las acciones de revitalización de las lenguas indígenas.

Como ha podido verse, el maltrato psicológico y físico que recibió la población hablante de lengua indígena en México no pudo borrar y olvidar esos eventos. En cualquier caso, el olvido procura la eliminación del recuerdo más no la huella que esta deja en el individuo. Auguro que esta provocación generará diferentes discusiones, sin embargo, como nunca nadie ha preguntado el dolor, tristeza y vergüenza que las políticas lingüísticas del Estado mexicano han generado en nuestros cuerpos, este escrito atrevido, bien valdrá la discusión.

4. Propuesta de reparación: Un bálsamo o un curita para la herida

En la revisión de la política lingüística dirigida a la eliminación de las lenguas indígenas se constata que de manera sistemática el Estado mexicano ha violado repetidamente los derechos fundamentales de los hablantes de lenguas indígenas mexicanas. En la actualidad,

no se puede exigir a esta población recuperar y transmitir su lengua si nunca ha sido valorada por el Estado mexicano.

En comunicación personal con un funcionario del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), comentó que las comunidades indígenas no tienen interés en construir proyectos de fortalecimiento lingüístico y en su lugar prefieren emplear los recursos económicos en proyectos de generación económica. Mi pregunta al funcionario fue ¿por qué querían gestionar proyectos de dicha índole si ha sido el Estado quien ha promovido la desaparición de estas? Además, en la televisión, la radio, el centro de salud, la oficina de pagos de luz, encuentran el mensaje constante de que para comunicarse necesitan el español. Es decir, no hay un goce pleno de sus lenguas para sentir apego y valorizarlas.

En un intento más por hallar la cura a este mal lingüístico, retomo algunas propuestas necesarias y urgentes para llegar al estado de reconciliación que considero hace falta entre el Estado mexicano y las comunidades y también dentro de la comunidad de hablantes.

En primer lugar, el Estado Mexicano debe reconocer su culpa en la violación sistemática de los derechos de los hablantes de las lenguas indígenas, pues todo proceso de sanación debe partir de un reconocimiento, este es un "primer paso hacia la restitución" (Fast, E., & Collin-Vézina, 2010, p.128). El 13 de agosto de 2021, el entonces presidente de México, Lic. López Obrador pidió perdón a la población indígena por los estragos de la conquista, esto a falta de la disculpa que España negó ofrecer a México³. Hay un dicho popular en México que el mismo presidente propagó en sus conferencias matutinas y es *"vamos a predicar con el ejemplo"*. Sin embargo, no pidió perdón ni reviró en el papel del Estado mexicano en el atropello a los derechos fundamentales de los indígenas. Entonces *"para comenzar, el Estado Mexicano le debe una disculpa a los pueblos y hablantes de lenguas indígenas por la violación a sus derechos lingüísticos fundamentales y por los estragos físicos, sicológicos y culturales que han causado sus políticas de "solo castellano"* (Gil, 2020, p. 74).

En segundo lugar, para la reparación del trauma consistiría en trabajar en la reparación del daño a través de temáticas lingüísticas y culturales en los espacios educativos. En otras palabras, si la escuela fue la principal institución en eliminar las lenguas y romper el vínculo cultural y lingüístico en las comunidades. Esta misma tendría que promover el trabajo de restitución lingüística a través de un marco de paz.

La perspectiva de una enseñanza de lenguas desde el marco de la paz reconoce el valor de la participación de los actores locales en la construcción de los programas de enseñanza de lenguas y la planificación desde el intercambio de ideas de los miembros de una comunidad de acuerdo a las condiciones contextuales; es decir, no se espera la aplicación directa de metodologías que vienen del exterior, algo que ya había también planteado la educación intercultural bilingüe, pero tampoco se

³ Por redacción, el Universal (2022/09/02).

espera la aplicación de iniciativas desde una élite cultural de la comunidad sino desde el consenso. (Córdova 2015 p. 46-47)

En tercer lugar, la propuesta consiste en una sanación colectiva dentro de los marcos culturales de las comunidades indígenas. En concreto, la narración como herramienta de sanación a través de sesiones de compartencia colectiva sobre las memorias de la castellanización con acompañamiento de personas capaces de ofrecer contención u otros servicios que fuesen requeridos. En este tipo de sesiones, se ha visto que la catarsis provee un alivio colectivo y efectos positivos para la sanación de eventos traumáticos no resueltos. Este tipo de investigaciones han sido implementadas en comunidades de indígenas americanos, como el pueblo Sioux en Dakota demostrando un efecto positivo en el duelo (Fast, E., & Collin-Vézina, D. 2010, p. 130).

En síntesis, la propuesta incluye un reconocimiento de la violencia ejercida por el Estado, que derive en una disculpa histórica y acciones que puedan continuar en las escuelas con asignaturas y trabajos enfocados a una enseñanza y promoción positiva de la lengua. Posteriormente, una serie de sesiones de trabajo comunitario para documentar y compartir las memorias de la implementación de la castellanización para hablar y sanar colectivamente el trauma histórico.

Conclusiones

Reconocer la violencia corporal y psicológica de la época de la castellanización como un evento traumático abre la posibilidad de acciones que resuelvan el conflicto social, lingüístico y educativo. Como ya se ha dicho, afecta la esfera individual, familiar y comunitaria coincidiendo en la pérdida de la lengua.

Los efectos de abordar el conflicto desde el TH pueden traer aspectos positivos a través de acciones que incluso podrían replicarse para solucionar otros eventos traumáticos que también afectan la salud emocional y mental. Solo en el aspecto mental, se ha encontrado en estudios con comunidades de indígenas americanos que *“más de un tercio (36,3%) reflexiona una o varias veces al día sobre la pérdida de su lengua tradicional”* (Bohijas, et al. 2015, p. 44). En esos estudios también se ha encontrado que este tipo de pensamiento está estrictamente relacionado con el consumo de alcohol y enfermedades como la depresión, ansiedad y suicidio. Fenómenos, ampliamente presentes en las comunidades indígenas mexicanas.

Entonces, aplicar el constructo de TH hacia las acciones fomentadas por el Estado mexicano, es una propuesta viable, pues constituye uno de los tres tipos de trauma que afectan comúnmente a las poblaciones indígenas. Los otros dos son el trauma intergeneracional y el trauma racial. Este abordaje, permitirá no solo reconocer el papel del Estado en el abandono de las lenguas, también una solicitud para la reconciliación entre hablantes y las lenguas para fortalecer y parar el desplazamiento lingüístico, primero desde un abordaje pedagógico y luego desde el comunitario.

La restitución implica necesariamente un abordaje interdisciplinario pues es un asunto pedregoso que requiere de todo el cuidado, pues no se trata solamente de encontrar una vía que destrabe el declive de las lenguas, también de crear acciones que no deriven en más actos de revictimización hacia los hablantes de lenguas indígenas.

Si bien este ejercicio de recolección documental de testimonios derivó en una propuesta de análisis, aún puede enriquecerse con otros trabajos que pongan en práctica la discusión teórica aquí vertida y que documenten en extenso testimonios orales. Sin duda, ello brindará mucho mayor entendimiento sobre la relación entre la violencia de la política castellanizante, las actitudes lingüísticas y el desplazamiento de las lenguas.

Referencias

1. Aguilar Gil, Yásnaya Elena. (2020) Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística. Almadía-Bookmate, México.
2. Bohigas, J. P. B., Carrillo, J. O., Garzón, D. F., Ramírez, M. P., & Rodríguez, N. (2015). Trauma histórico. Revisión sistemática de un abordaje diferente al conflicto armado. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 44(1), 41-49.
3. Heart, b., & DeBruyn., L. M. (1998). The American Indian Holocaust: Healing Historical Unresolved Grief. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research*, vol. 8, no. 2, 60-82
4. Comas-Díaz, L., Hall, G. N., & Neville, H. A. (2019). Racial trauma: Theory, research, and healing: Introduction to the special issue. *American Psychologist*, 74(1), 1.
5. Córdova Hernández, Lorena (2020). Conflicto lingüístico y educación para la paz en comunidades indígenas del sur de México. *Estudios de Paz y Conflictos*, Vol. 3, No. 4, 2020, 37-52.
6. Denham (2008) Rethinking Historical Trauma: Narratives of Resilience. *Transcultural Psychiatry*. Vol. 45(3), 391-414
7. El Universal (2016/11/01). Lenguas indígenas en peligro de extinción. Archivo de Video. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=RUI8FqsFyTg>
8. El Universal (2018/10/01). Lenguas en extinción: Oluteco. Archivo de Video. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=RUI8FqsFyTg>
9. Eloísa Farrera (2025/02/25). No hay razón para impedir que una persona o un pueblo hable su lengua: Ruperta Bautista. desInformémonos periodismo de abajo.
10. Evans-Campbell, T. (2008). Historical trauma in American Indian/Native Alaska communities: A multilevel framework for exploring impacts on individuals, families, and communities. *Journal of interpersonal violence*, 23(3), 316-338.
11. Fast, E., & Collin-Vézina, D. (2010). Historical trauma, race-based trauma and resilience of indigenous peoples: A literature review. *First Peoples Child & Family Review*, 5(1), 126-136.
12. Kim, Y. (2008). *Topics in the phonology and morphology of San Francisco del Mar Huave*. Tesis doctoral. University of California, Berkeley.
13. Mantilla Gálvez, Diana Karina (2014). La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*. BUAP, México. 16, 97-116
14. Por redacción (2022/09/02). Los pleitos de AMLO con España: De pedir perdón por la Conquista al 'break' en las relaciones. *El Universal*

15. Ramírez Orozco, S. L. (2012). *Trauma estructura invisible del conflicto*. Tesis de magister en ciencia política. Colombia: Universita Degli Studi di Salerno-Universidad Católica de Colombia.
16. Sigüenza, S. (2007). Héroes y escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972). INAH-IEEPO
17. Sigüenza, S. (2010). "Se levanta en el mástil mi bandera..." Reflexiones en torno al nacionalismo mexicano. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (11), 1-29.
18. Schemelkes, S. (2022) El papel que ha jugado la escuela respecto a las culturas y lenguas indígenas. En Ana Laura Gallardo y Carlos Rosa (Coords.), *Epistemologías e Interculturalidad en educación* (pp. 195-206). UNAM-IEE
19. Skrobot, K. (2014). Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
20. Strauss A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía.

Notas

* Una versión preliminar fue presentada en el Congreso: Reacción y resistencia: Imaginar futuros posibles en las Américas de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), junio 12 - 15, 2024 en Bogotá, Colombia.

** Es antropóloga, lingüista e investigadora zapoteca, originaria de Villa Hidalgo Yalálag, Oaxaca. Es doctora en Lingüística por la Universidad de Massachusetts, Amherst, donde también obtuvo su maestría en la misma disciplina. Previamente, cursó la licenciatura en Antropología en la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Actualmente, se desempeña como profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Sus principales líneas de investigación se centran en la oralidad y las artes verbales de las lenguas indígenas, el desplazamiento lingüístico y la violencia lingüística desde una perspectiva multidisciplinar. Ha publicado en revistas especializadas, como Language Documentation & Conservation y Lingüística Mexicana. Asimismo, ha colaborado en capítulos de libros, como en Transnational Death, donde analiza el duelo en las comunidades zapotecas desde una perspectiva transnacional y Yalálag. Un pueblo zapoteco transnacional: Comunalidad, migración y reproducción de la vida donde analiza el papel de los Topónimos y testamentos en la regularización de la tenencia de la tierra en Yalálag. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5059-0155>. Dirección de correo electrónico: anad.alonsoortiz@gmail.com

*** *Nota.* Abuela y nieto jugando a la lotería en zapoteco. [Fotografía], por Ana Alonso Ortiz, Villa Hidalgo Yalálag - México, agosto de 2022.

**Más allá de las opiniones: Fundamentos y legitimidad
de la transformación curricular del Programa
de Licenciatura en Música**

**Daniel Alberto Bravo - Marcelo Maldonado - Pablo Pérez
Erick Villegas - Efraín Arce - Ivan Choquehuanca**

Más allá de las opiniones: Fundamentos y legitimidad de la transformación curricular del Programa de Licenciatura en Música

Daniel Alberto Bravo Torres*

Marcelo Maldonado Leyes**

Pablo Pérez Donoso***

Erick Villegas Frontanilla ****

Efraín Arce Fiel *****

Ivan Choquehuanca Aruquipa *****

Cómo citar: Bravo, D., Maldonado, M., Pérez, P., Villegas, E., Arce, E., y Choquehuanca, I. (2025). Más allá de las opiniones: Fundamentos y legitimidad de la transformación curricular del Programa de Licenciatura en Música. *Revista Dialógica Intercultural*, 5, 127-145. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16411314>

Recibido: 16 de junio de 2025 • Aprobado: 7 de julio de 2025

1. Introducción

Desde finales del año 2021, el Programa de Licenciatura en Música (PLM) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) ha iniciado un proceso de transformación curricular participativo, riguroso, académicamente y profundamente institucional. Este proceso ha sido impulsado desde el seno mismo del cogobierno universitario, mediante la conformación de un Equipo de Gestión Curricular debidamente reconocido por resolución del Honorable Consejo Facultativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), en cumplimiento de los lineamientos establecidos por el Departamento de Desarrollo Curricular (DDC) de la Dirección de Planificación Académica (DPA).

En este contexto, recientemente se ha publicado el ensayo titulado "Notas sobre la transformación curricular en el Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Mayor de San Simón" de Luis Moya (2025) en la revista *Dialógica Intercultural* del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes que aborda de manera parcial y subjetiva el proceso de transformación curricular del PLM. Dado que dicho texto ha sido divulgado en un medio académico con respaldo institucional y considerando la importancia de preservar la legitimidad y la transparencia del proceso que actualmente se encuentra en la recta final

para su aprobación en las instancias pertinentes, se hace necesario emitir una síntesis procedimental del arduo trabajo que lleva el Equipo de Gestión Curricular hace más de tres años, de manera que se contribuya a informar a la comunidad académica de la UMSS acerca de los hechos evidenciables y reafirmar el compromiso académico del trabajo realizado hasta la fecha.

El presente texto tiene como propósito:

- Exponer, de manera argumentada y verificable, los fundamentos, metodologías y avances del proceso de transformación curricular del PLM.
- Tejer consideraciones críticas de la publicación mencionada, señalando sus limitaciones metodológicas, discursivas y editoriales.
- Reivindicar la importancia de sostener el debate académico dentro de los marcos institucionales que garantizan el respeto a los principios de la universidad pública, como son el pluralismo, la transparencia y el rigor en la producción del conocimiento.

Asimismo, este documento busca alertar sobre los intentos de deslegitimación del proceso por parte de actores que, en lugar de recurrir a los canales establecidos de debate y participación, optan por expresiones informales, con información imprecisa y juicios de valor que carecen de sustento académico. En ese sentido, reafirmamos la voluntad del Equipo de Gestión Curricular de sostener una discusión abierta, pero también sería, informada y respetuosa, en defensa del trabajo colectivo que hoy permite proyectar una propuesta curricular a la altura de las exigencias actuales de la educación musical superior en Bolivia.

2. Algunas consideraciones sobre el texto de Luis Moya y su publicación

2.1. Sobre la fragilidad discursiva del texto: opiniones y afirmaciones sin evidencia

Uno de los elementos más llamativos del texto publicado por Luis Moya en la revista *Dialógica Intercultural* del PROEIB Andes es su decisión de introducir el tema mediante expresiones como “he oído hablar” y “me han dicho”. Estas fórmulas apelan a fuentes orales, anónimas y no verificadas, que remiten más al terreno del rumor que al de la investigación académica. Esta elección discursiva debilita el tono del texto desde el punto de vista argumentativo y revela un posicionamiento que prescinde de las mínimas exigencias de sustentación propias del ámbito universitario.

La ausencia de fuentes citadas con claridad, la falta de referencias documentales o testimoniales verificables y la nula sistematización de las voces invocadas, convierten esas afirmaciones en meras opiniones personales. En un contexto como el académico, donde el valor de los argumentos depende en gran medida de la solidez de las evidencias que los respaldan, comenzar un “ensayo” con ese tipo de afirmaciones implica una renuncia al compromiso con el debate informado y al respeto por los estándares mínimos de

producción de conocimiento. Este comienzo no es menor, ya que configura el tono general del texto y condiciona su recepción. Al no asumir una postura crítica informada ni comprometerse con una metodología argumentativa clara, el texto se distancia de los principios que deben regir una publicación académica universitaria y se inscribe, más bien, en una lógica testimonial que no cumple con los criterios editoriales que deberían exigirse en una revista de este tipo.

El tratamiento que el autor otorga a fuentes teóricas reconocidas internacionalmente, como la Dra. Maura Penna, evidencia una postura despectiva, que recurre a recursos retóricos impropios de un ensayo académico. La expresión “Penna (1995) —que pena—” (p. 167) revela una actitud irónica que socava cualquier intento de análisis riguroso y sugiere una intención más cercana al descrédito personal que al debate argumentado. Este tipo de expresiones no son aisladas, el texto tiene como hilo conductor una retórica general de descalificación hacia teorías, autores e ideas que han sido parte del debate con el que se han construido los fundamentos conceptuales de la transformación curricular del Programa de Licenciatura en Música. A lo largo del texto, el autor utiliza una serie de adjetivos y acusaciones sin respaldo empírico ni metodológico: califica las propuestas académicas como “maniqueas”, “forzadas”, “destructivas”, “delirantes”, “absurdas”, “falaces”, e incluso habla de una “impostura intelectual” o un “extravío epistemológico” (pp. 167–176). Estas valoraciones, en lugar de estar acompañadas por datos, ejemplos verificables o referencias sistemáticas, se basan en impresiones personales o anécdotas, lo cual debilita gravemente la legitimidad de sus críticas.

Más aún, no existe constancia de que el Sr. Luis Moya haya solicitado en ningún momento al Equipo de Gestión Curricular o a la Coordinación Académica del PLM acceso a la documentación oficial del proceso. Dichos documentos —que incluyen informes, videos, entrevistas, tablas, gráficos y sistematizaciones— están disponibles para cualquier miembro de la comunidad universitaria que los solicite siguiendo el conducto regular. Tampoco se tiene registro de su participación en ninguna de las actividades públicas organizadas por el Equipo desde el año 2021, ni en la fase diagnóstica, como tampoco en la construcción colectiva de la fase de diseño de la propuesta (talleres, charlas, asambleas). Las afirmaciones contenidas en el texto de Moya no emergen de una observación directa del proceso, sino que se apoya en opiniones informales o relatos de terceros no contrastados. Resulta especialmente preocupante que se construya un relato que atribuye a la transformación curricular intenciones destructivas —como “sepultar el plan original” o “adaptarse al mercado de la música popular”— sin presentar un solo dato concreto que lo respalde. Las acusaciones de que el proceso responde a una lógica mercantil o que se ha convertido en un “caos” son afirmaciones graves, cuya ligereza contrasta con la exigencia de responsabilidad argumentativa que supone cualquier publicación en una revista universitaria.

El discurso del autor, lejos de propiciar un debate académico informado, incurre en generalizaciones y oposiciones simplistas —como “el arte regio” frente a “la moda”— que empobrecen la discusión y refuerzan una visión binaria y nostálgica de una formación

musical que ya no atiende a las necesidades actuales. Junto a ello, se observan constantes juicios de valor y apreciaciones abiertamente prejuiciosas, como cuando califica las presentaciones estudiantiles de música popular y rock como “grotescas”, o cuando, en un intento de deslegitimar el proceso formativo del PLM y la calidad de sus docentes, afirma que “los que no estudian en nuestra carrera, lo hacen mejor”, insinuando una supuesta inferioridad del estudiantado propio y asumiendo que la educación musical debe siempre tener base en la mera técnica y artesanía del quehacer musical, independiente del ámbito en el que se desarrolle¹, a lo que él llama “objeto de estudio”.

Del mismo modo, se ironiza sobre las aspiraciones artísticas de estudiantes, que son variadas y diversas, con frases como “algunas cantantes ya piensan que algún día serán como Shakira y ganarán un Grammy”. Este tipo de afirmaciones representan una postura subjetiva que descalifica todo aquello que no se alinea con los gustos personales del autor — que es psicólogo de formación — dejando entrever que, en su perspectiva, sólo aquello que él valora merece un lugar legítimo en la formación musical universitaria. Este tipo de oposiciones y valoraciones son conceptualmente débiles y, como señala el propio autor, se basan en impresiones personales: “es mi opinión” (p. 170), “me he preguntado” (p. 171).

2.2. Uso indebido de fuentes

Uno de los aspectos más problemáticos del texto publicado por Luis Moya es el uso que hace de ciertas fuentes para sustentar sus argumentos. En lugar de acudir a documentos institucionales, registros oficiales o análisis verificables, el autor recurre a una serie de referencias informales, fragmentarias o no contrastadas, que son presentadas como evidencia concluyente. Se citan, por ejemplo, cartas personales de renuncia de dos docentes, así como opiniones atribuidas a “algunos docentes” y “estudiantes”, en su mayoría anónimas o sin identificación clara, sin explicar bajo qué criterios se recogieron o cómo representan un universo más amplio. Este tipo de uso de fuentes contradice los principios básicos de una producción académica seria. Las opiniones, cuando no son contextualizadas ni sometidas a análisis crítico, se convierten en meros testimonios personales, o incluso, panfletería. Las cartas de renuncia, cuando son utilizadas sin reconocer su carácter parcial, temporal y subjetivo, no pueden funcionar como documentos que expliquen por sí solos la dinámica de un proceso colectivo, mucho menos cuando no se contrastan con registros institucionales disponibles.

Cabe señalar, además, que en el caso particular de los docentes citados (Giovanni Silva y Álvaro Cadima), cuya renuncia al Equipo de Gestión Curricular es mencionada como un

¹ Según la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, las universidades públicas deben orientar su labor a la investigación para contribuir al desarrollo integral del país (Art. 92.III), generando nuevos conocimientos que respondan a las necesidades sociales. Asimismo, el sistema de educación superior debe articular y desarrollar conocimientos y saberes tanto locales como universales, en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad (Art. 91.III). Por tanto, una carrera universitaria en música no está obligada a replicar modelos técnicos o conservatoriales, ya que su mandato constitucional es producir conocimiento nuevo desde y para el contexto en que se inscribe.

punto de inflexión, el autor omite un aspecto relevante: ni Silva, ni Cadima organizaron, durante su participación, espacios formales de diálogo con sus representados, como establece la Guía para la Transformación Curricular de la UMSS (2021). Tampoco consta que hayan promovido mecanismos de consulta o sistematización de posturas colectivas. Este dato es importante y será retomado en el siguiente apartado, ya que permite poner en perspectiva la legitimidad representativa de las voces que Moya eleva como prueba de desacuerdo institucional. Por otro lado, el autor no recurre en ningún momento a las fuentes primarias del proceso —informes, videos, entrevistas, tablas, gráficos y sistematizaciones producidas por el Equipo— ni consta que haya solicitado su acceso a través de los canales institucionales, como hemos mencionado anteriormente. Esto muestra que la selección de fuentes en su texto responde más a la construcción de un relato previamente definido que a una voluntad de comprender el proceso desde una mirada plural y documentada.

El uso parcial y poco riguroso de fuentes compromete la calidad del argumento y afecta la responsabilidad académica de una publicación que aspira a tener incidencia en el ámbito universitario. En este caso, el discurso se construye más desde lo testimonial que desde lo analítico y deja sin responder la pregunta esencial: ¿cuál es el alcance real y representativo de las voces que se invocan? Sin esta respuesta, lo que queda es una visión fragmentaria que no permite comprender la complejidad de un proceso colectivo como el que se está llevando a cabo en el Programa de Licenciatura en Música.

2.3. Los representantes deben ser la voz de sus bases, no de sí mismos

La Guía para la Transformación Curricular de la Universidad Mayor de San Simón (DDC, 2021) establece con claridad que el proceso debe estar guiado por principios de participación democrática, cogobierno y construcción colectiva. En ese marco, el rol de los representantes —tanto docentes como estudiantiles— es fundamental para garantizar que las decisiones tomadas en el seno del Equipo de Gestión Curricular reflejen el sentir, las necesidades y las propuestas de sus respectivas bases. El documento señala expresamente que la representatividad debe ejercerse “desde los principios del cogobierno, con transparencia, consulta a las bases, equidad e inclusión” (p. 10) y que entre las funciones del Equipo está la de “organizar espacios de debate” y “socializar los avances con toda la comunidad universitaria”. Esto implica que los representantes docentes no solo deben asistir a las sesiones de trabajo, sino también generar instancias de consulta, discusión y devolución con el colectivo docente al que representan.

Dicho de otro modo, la participación en el Equipo de Gestión Curricular no se reduce a emitir opiniones individuales en nombre propio, sino que exige un compromiso con la mediación institucional, la organización de espacios de escucha y la canalización de las propuestas colectivas. En ese marco, actuar sin convocar a reuniones formales, sin sistematizar puntos de vista diversos o sin rendir cuentas a los colegas, constituye un incumplimiento de las funciones básicas de representación establecidas por la normativa universitaria vigente. A la luz de estos principios, resulta llamativo que los docentes Giovanni Silva y Álvaro Cadima, quienes formaron parte del Equipo de Gestión Curricular

desde su conformación en 2021 hasta prácticamente la culminación de la etapa de diseño de la propuesta —momento en el que solo restaba una última asamblea—, en octubre de 2024, hayan decidido presentar su renuncia justo al cierre del proceso y en una coyuntura en la que comenzaron a emerger acciones de desacreditación pública impulsadas por el Sr. Luis Moya.

Durante casi tres años de trabajo colectivo, no existe ningún registro que evidencie que Silva ni Cadima hayan convocado a reuniones, emitido comunicados o promovido instancias formales para consultar a sus colegas docentes sobre los distintos momentos y decisiones del proceso. Ninguna convocatoria, registro, video o carta dirigida a sus representados han sido presentados o compartidos con el Equipo. Esta ausencia de acción implica una omisión y cuestiona directamente la legitimidad del rol representativo que ambos sostuvieron durante todo el periodo. A ello se suma un hecho institucionalmente delicado: ambas cartas de renuncia fueron dirigidas a la Coordinación Académica del PLM, pero no al Coordinador del propio Equipo de Gestión Curricular. La guía del DDC señala que uno de los primeros pasos del Equipo debe ser su organización interna, eligiendo democráticamente a su coordinación y secretaria (DDC, 2021, p. 9), lo que otorga a dicha instancia una estructura autónoma y reconocida formalmente por resolución del Honorable Consejo Facultativo. Cualquier renuncia, observación o solicitud debería haber seguido ese canal interno y sólo posteriormente derivarse por el conducto regular hacia las instancias superiores. Al no hacerlo, en ambas cartas desconocen tanto la normativa que rige el funcionamiento del equipo como el orden jerárquico institucional de la UMSS, con ello la formalidad de sus planteamientos se ve fuertemente debilitada.

En cuanto al contenido, ambas cartas reproducen afirmaciones generales como “el proceso no es democrático” o “se impone una visión única”, pero lo hacen sin incluir evidencia concreta ni documentación que las respalde. En el caso de Álvaro Cadima, por ejemplo, su carta se sustenta en percepciones personales (“me parece que el proceso no es democrático”), sin aludir a hechos verificables. La carta de Silva - quien ocupa actualmente el cargo de investigador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes - por su parte, incorpora referencias conceptuales como la noción de “capital cultural” sin citar fuente ni ofrecer una definición que permita entender el sentido en el que se utiliza. Cabe recordar que dicho concepto, formulado por Pierre Bourdieu, remite al conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y títulos que las personas acumulan en su proceso de formación y que incide en la reproducción de “jerarquías sociales”². Su aplicación, en el contexto de Silva, resulta cuanto menos forzada, pues se utiliza para justificar la idea de que la identidad del PLM debe sostenerse en torno a la Orquesta Sinfónica Universitaria, como si este único formato representara de manera exclusiva el capital cultural legítimo de la institución. Esta interpretación, además de reduccionista, tergiversa el planteamiento original de Bourdieu, al convertir un concepto crítico —orientado a problematizar la reproducción de

² Véase: Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social* (1.^a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

privilegios— en una herramienta para defender un modelo único y excluyente de formación musical.

En conjunto, las cartas de renuncias, más que expresar una ruptura fundamentada con el proceso, responden a una narrativa construida en paralelo a los espacios formales de trabajo y cuyos argumentos, tanto en tono como en contenido, guardan notables similitudes con el texto publicado por Moya. Esta convergencia plantea preguntas legítimas sobre el alcance real del disenso y sobre la medida en que este ha sido canalizado por las vías que la universidad reconoce como propias de un debate académico serio, plural y democrático. Un episodio particularmente revelador tuvo lugar durante una de las reuniones finales del proceso, en la cual Giovanni Silva expresó públicamente que “con esta malla se me está despidiendo”³. Esta afirmación, además de ser falaz, pues fue inmediatamente desmentida por el propio Jefe del Departamento de Desarrollo Curricular, quien aclaró que el diseño de una malla curricular no define la permanencia o salida de ningún docente. Llama la atención que Silva emitiera tal declaración mientras se retiraba de la sala, sin permanecer para escuchar la respuesta ni sostener un intercambio argumentativo, lo que evidencia una escasa disposición al diálogo y al debate académico abierto. Este comportamiento revela que su participación en el Equipo estuvo guiada más por la defensa de intereses personales que por el compromiso con la construcción colectiva de una propuesta curricular al servicio de toda la comunidad.

2.4. Observaciones sobre la publicación del ensayo en la revista *Dialógica Intercultural*

El ensayo de Luis Moya fue publicado el 10 de enero de 2025 en la revista *Dialógica Intercultural*, editada por el PROEIB Andes. Ante esta publicación, el Equipo de Gestión Curricular del PLM envió el 25 de abril de 2025 una solicitud formal de información al Director del PROEIB Andes, con el objetivo de conocer los procedimientos editoriales seguidos para su publicación. Ese mismo día se recibió una respuesta oficial. En dicha respuesta, se aclara que la revista publica diversos tipos de materiales —“artículos de investigación, resultados de investigación, ensayos, sistematizaciones, entrevistas, artículos testimonio, reseñas de libros y otros”— como expresión de la pluralidad de la producción de conocimiento. Se señala, además, que “sólo los artículos de investigación son objeto de revisión por pares lectores anónimos” y que los demás tipos de material “son revisados por el equipo editorial de la revista”. El ensayo de Moya fue publicado en la sección Ensayos, por lo que no fue sometido a evaluación por pares académicos.

Asimismo, la respuesta precisa que la publicación del texto se dio “a sugerencia del editor general de la revista [Fernando Galindo], como una oportunidad de abrir espacio de diálogo, discusión y reflexión sobre el proceso de transformación curricular del Programa de Licenciatura en Música”. La carta concluye con una invitación al Equipo a enviar una réplica para su eventual publicación en la revista, “y así recuperar el sentido de universidad,

³ El video completo de dicha reunión está resguardado por Coordinación Académica en archivos del PLM.

como convergencia de visiones distintas, donde se encuentran y dialogan diversas posturas”. Tal como se desarrolla en la sección 3 de este informe, es importante aclarar que los espacios formales de debate académico en el marco de la transformación curricular están definidos por la Guía del DDC y se consolidan institucionalmente a través de las actividades organizadas por el Equipo de Gestión Curricular, así como por los espacios de consulta y socialización que los representantes docentes y estudiantiles están llamados a organizar con sus respectivas bases. En ese marco, resulta relevante señalar que desde el inicio del proceso —fase de diagnóstico— el Sr. Moya fue invitado en al menos dos oportunidades a formar parte del Equipo oficialmente: primero por la Lic. Noemí Uzeda en 2021, y posteriormente por el Dr. Pablo Pérez, entonces coordinador del Equipo, en 2022. Ambas invitaciones fueron declinadas.

A lo largo de los tres años de trabajo, el proceso ha contado con múltiples espacios de debate y reflexión colectiva: sesiones de trabajo, talleres, charlas con invitados externos, presentación pública de informes y al menos 26 asambleas abiertas y participativas, en las que docentes, estudiantes y egresados han podido expresar sus posturas, compartir propuestas y formular observaciones. Estos espacios representan los canales oficiales, legitimados institucionalmente para el desarrollo del debate académico que la transformación curricular exige. En ese contexto, si bien toda publicación académica es bienvenida como aporte a la reflexión colectiva, resulta llamativo que el Sr. Moya haya evitado sistemáticamente participar en los mencionados espacios formales del proceso y que, al decidir intervenir públicamente, lo haya hecho a través de un texto no sometido a revisión por pares anónimos, en una sección no científica de una revista institucional. La ausencia de diálogo en los espacios establecidos y la elección de canales informales o sin el rigor académico correspondiente, son hechos que deben ser considerados al momento de valorar el alcance y la legitimidad de las posiciones expresadas.

En la carta de respuesta enviada por el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, se expresa la voluntad de “recuperar el sentido de universidad, como convergencia de visiones distintas, donde se encuentran y dialogan diversas posturas”, al invitar al Equipo de Gestión Curricular a enviar una réplica para su publicación. Si bien se valora toda iniciativa que busque promover el diálogo académico, preocupa que esta afirmación deje entrever que hasta ahora no hubieran existido espacios legítimos de deliberación y construcción colectiva en torno a la transformación curricular del Programa de Licenciatura en Música. Esta suposición contradice la realidad documentada de más de tres años de trabajo sostenido, caracterizado por la organización de asambleas públicas, talleres, sesiones de trabajo, entrevistas abiertas y espacios de consulta institucional. La participación plural y democrática ha sido un eje rector del proceso, conforme a lo establecido por la Guía para la Transformación Curricular de la UMSS.

En este sentido, más que pretender abrir un espacio nuevo de debate, lo que habría correspondido desde una publicación académica universitaria era sumarse con seriedad y transparencia a los canales ya existentes, fortaleciendo la institucionalidad en lugar de sustituirla. La ausencia de convocatoria pública y de revisión por pares anónimos, unida a

la elección de una sección no científica para publicar un texto cargado de valoraciones personales, compromete la calidad del intercambio académico que se afirma querer promover. La invitación a replicar no puede ser comprendida como un gesto benévolo de apertura, sino que debería haberse expresado desde el inicio, a través de procedimientos editoriales coherentes con los principios que se invocan. La seriedad, el rigor metodológico y la transparencia han sido principios que guiaron el trabajo del Equipo desde sus inicios y merecen ser reconocidos como tales por todas las instancias universitarias comprometidas con el fortalecimiento de la universidad pública.

3. Breve informe del proceso de transformación curricular del PLM (2021-2025)

3.1. Antecedentes del proceso de transformación curricular del PLM

3.1.1. Creación del Programa y ajustes curriculares previos

La creación del Programa de Licenciatura en Música fue aprobado por el Honorable Consejo Universitario de la Universidad Mayor de San Simón mediante Resolución RCU N.º 15/13, de fecha 26 de septiembre de 2013. Su creación representó un hito importante para el desarrollo de la educación musical en el sistema universitario público boliviano, al constituirse en una de las primeras experiencias de institucionalización de estudios superiores en música con carácter profesionalizante dentro de la UMSS y entre las universidades públicas de Bolivia.

Durante los años posteriores a su aprobación, el plan de estudios del PLM fue objeto de múltiples ajustes curriculares. Entre 2013 y 2020 se registraron al menos 21 modificaciones, principalmente orientadas a resolver dificultades operativas, puntuales y coyunturales, como incorporar o eliminar asignaturas, ajustar prerrequisitos o modificar distribuciones de carga horaria, entre otros. Estos ajustes, si bien permitieron atender necesidades emergentes del Programa, se realizaron de manera fragmentaria y sin una revisión integral de la propuesta curricular.

Con el paso del tiempo, estas modificaciones acumuladas —sumadas a nuevas demandas académicas, pedagógicas y sociales— comenzaron a evidenciar limitaciones estructurales del diseño original, lo que motivó una creciente reflexión interna sobre la necesidad de emprender una transformación curricular más profunda, que permitiera actualizar y fortalecer el sentido académico, formativo e institucional del Programa.

3.1.2. Primer espacio de reflexión académica estructurada: Diplomado en Docencia Universitaria para la Enseñanza de la Música (2020–2021)

Entre 2020 y 2021 se desarrolló el Diplomado en Docencia Universitaria para la Enseñanza de la Música, una iniciativa académica impulsada por docentes del PLM en coordinación

con el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta experiencia formativa constituyó el primer espacio institucionalizado de reflexión colectiva en torno a los enfoques, modelos y prácticas pedagógicas aplicadas a la enseñanza de la música en el ámbito universitario. El diplomado reunió a docentes, estudiantes y titulados del Programa, así como a especialistas invitados de reconocimiento nacional e internacional, generando un entorno de análisis riguroso y debate académico. Entre los temas abordados destacaron: la especificidad de la educación musical superior, la diversidad de espacios de formación en música, las tensiones entre la tradición y las nuevas propuestas académicas en el ámbito educativo musical y los desafíos metodológicos de la enseñanza musical en contextos multiculturales.

Más allá de su aporte formativo, el diplomado funcionó como catalizador de una conciencia compartida sobre la necesidad de repensar colectivamente el sentido, los fines y la estructura curricular del PLM. Muchos de los debates surgidos en esa instancia sentaron las bases para el posterior impulso institucional del proceso de transformación curricular.

3.1.3. Cuestionamientos institucionales al plan de estudios vigente

En paralelo a los debates promovidos desde el propio Programa, comenzaron a emerger, desde distintas instancias de la Universidad Mayor de San Simón, observaciones críticas al plan de estudios vigente del PLM. Estas observaciones se formularon tanto en espacios administrativos como académicos y pusieron en evidencia diversas limitaciones estructurales, pedagógicas y organizativas de la propuesta curricular en vigencia. Entre los antecedentes más significativos se encuentran los informes elaborados por el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en los que se señalaron vacíos conceptuales, falta de coherencia interna entre perfiles, competencias y asignaturas, así como debilidades en el vínculo entre los ejes de la universidad pública (formación, investigación e interacción). Estas observaciones fueron conocidas por autoridades universitarias, quienes expresaron su preocupación por la solidez formativa del plan vigente.

El momento más explícito de este proceso se produjo el 16 de agosto de 2021, cuando el entonces Rector de la UMSS, Ing. Julio César Medina, remitió una carta formal al Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, recomendando una revisión y adecuación integral del plan de estudios del PLM. En dicha comunicación, la autoridad universitaria expresó que, a la luz de los cuestionamientos recibidos, el Programa debía iniciar un proceso de mejora curricular que permitiera subsanar los problemas identificados.

Estas manifestaciones institucionales fortalecieron el diagnóstico compartido sobre la necesidad de una reforma profunda y estructurada del plan de estudios y motivaron el inicio de gestiones para la conformación de un Equipo de Gestión Curricular conforme a lo establecido en la Guía elaborada por el Departamento de Desarrollo Curricular.

3.1.4. Solicitud formal de conformación del Equipo de Gestión Curricular

Como resultado del conjunto de antecedentes anteriormente expuestos —ajustes curriculares acumulados, debates académicos internos y recomendaciones institucionales—, la entonces Coordinadora Académica del Programa de Licenciatura en Música, Lic. Noemí Uzeda, presentó el 27 de octubre de 2021 una solicitud formal ante el Honorable Consejo Facultativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para dar inicio al proceso de transformación curricular del PLM.

Dicha solicitud se realizó conforme a las disposiciones establecidas en la Guía para la Transformación Curricular elaborada por el Departamento de Desarrollo Curricular (DDC, 2021), en la que se establece que todo proceso de transformación debe comenzar con la conformación de un Equipo de Gestión Curricular, en el marco del cogobierno y con representación docente y estudiantil. Esta acción marcó el punto de partida institucional del proceso que, desde entonces, ha sido desarrollado de manera continua, participativa y rigurosa, en coherencia con el marco normativo vigente en la UMSS.

3.2. Fundamentos y metodología

El proceso de la transformación curricular del Programa de Licenciatura en Música ha seguido los lineamientos establecidos en la *Guía para la transformación curricular de las carreras de la Universidad Mayor de San Simón*, elaborada por el Departamento de Desarrollo Curricular (DDC, 2021) de la Dirección de Planificación Académica (DPA). Este documento orientador, de aplicación institucional para todos los procesos de renovación curricular en la UMSS, se sustenta en principios fundamentales como la participación democrática, la transparencia, la inclusión, la equidad y el respeto al cogobierno universitario. Desde sus inicios, el Equipo de Gestión Curricular del PLM ha desarrollado su trabajo en apego a este marco institucional, consolidando una práctica que conjuga el rigor técnico con el debate académico plural. Las decisiones y productos del proceso han sido contruidos en diálogo constante con la comunidad universitaria, a través de espacios deliberativos formales, con base en las funciones establecidas para los Equipos: promover espacios de análisis, construir acuerdos colectivos, sistematizar propuestas y socializar avances con todos los actores involucrados. Este enfoque metodológico busca garantizar la legitimidad institucional del proceso y reafirmar el compromiso con una universidad pública que produce conocimiento de forma colaborativa, con base en principios académicos y políticos sólidos y no desde posiciones individuales o informales. En concordancia con los principios establecidos en la Guía para la Transformación Curricular, el Equipo de Gestión Curricular del PLM optó, para la etapa de diseño de la propuesta, por implementar un modelo metodológico basado en asambleas públicas, concebidas como espacios de deliberación amplia, democrática y abierta. Aunque la Guía no exige este formato para dicha etapa, el Equipo lo propuso como una forma de ampliar los canales de participación y garantizar que el nuevo proyecto curricular se construyera de manera verdaderamente colectiva, incluyendo las voces de todos los actores involucrados e interesados en la educación musical a nivel universitario. Esta decisión fue

tomada por consenso en una reunión de trabajo interna del Equipo y posteriormente fue presentada a los técnicos del DDC para su validación. En dicha ocasión, los técnicos destacaron que el modelo garantizaba un grado mayor de inclusión y transparencia, aun cuando ello supusiera tiempos de trabajo más prolongados. La metodología fue consolidada con la firma de los representantes docentes y estudiantiles —incluida las de Giovanni Silva y Álvaro Cadima— en un documento formal que fue socializado a toda la comunidad del PLM por canales institucionales. El modelo definió convocatorias públicas para presentar propuestas, dirigidas no solo a docentes y estudiantes activos del Programa, sino también a personal administrativo, titulados y personas externas interesadas en contribuir al fortalecimiento de la educación musical superior y del carácter público de la universidad.

Cada propuesta debía presentarse siguiendo moldes académicos estandarizados, que exigían una contextualización clara, una fundamentación teórica pertinente, el desarrollo de una propuesta concreta y la inclusión de referencias bibliográficas. Estos moldes fueron aplicados tanto para las propuestas vinculadas al enfoque contextual y epistemológico del nuevo plan de estudios como para aquellas relacionadas con la formulación de asignaturas. De este modo, el proceso buscó abrirse a una participación plural y sostener la calidad académica del debate en curso.

Paralelamente a las asambleas, se organizaron otras acciones articuladas para acompañar el desarrollo de la transformación curricular del PLM. El coordinador del Equipo convocó reuniones específicas con docentes de distintas áreas, con el objetivo de recoger ideas y sugerencias que pudieran ser sistematizadas e integradas al debate. Entre estas reuniones destaca una —celebrada en 2023— que reunió a docentes compositores como Alberto Villalpando, David Valdivieso y Hugo de Ugarte, quienes compartieron sus reflexiones sobre el perfil del compositor en el contexto universitario actual. El Sr. Luis Moya fue invitado a participar de dicha reunión, pero, una vez más, declinó su participación. Asimismo, en 2024, el entonces Coordinador Académico del PLM, Dr. Pablo Pérez, convocó, por medio de Circular Interna, la conformación de una comisión abierta para generar propuestas que pudieran alimentar la reflexión acerca de la enseñanza de instrumento en el proceso de transformación curricular y ser presentadas en las Jornadas Académicas de la Facultad. A pesar de la apertura institucional y de la creación de espacios de trabajo, la comisión —que incluía al docente Álvaro Cadima— no presentó propuestas y declinó exponer en la jornada prevista, como consta en los registros audiovisuales del evento.

Este conjunto de acciones muestra que el modelo adoptado por el Equipo no se limitó a convocatorias formales, sino que integró una planificación más amplia, que combinó instancias de participación horizontal con estrategias de diálogo técnico y académico con sectores específicos. Así, la metodología implementada buscó no solo respetar el marco institucional, sino también superar experiencias previas más cerradas y restrictivas. A diferencia del proceso original de creación del PLM —descrito por Luis Moya en el libro *Sin privilegios* (2020) como el resultado del trabajo de un grupo reducido de personas con

una visión compartida—, el proceso actual apostó por abrir el debate a una diversidad de perspectivas, sosteniendo el principio de que la transformación curricular, especialmente en la universidad pública, debe ser expresión de la comunidad que lo sostiene.

3.3. Conformación institucional del Equipo de Gestión Curricular

El Equipo de Gestión Curricular del PLM fue conformado oficialmente mediante Resolución del Honorable Consejo Facultativo No. 607/2021, otorgando respaldo normativo al inicio del proceso de transformación. Posteriormente, siguiendo la Guía para la Transformación Curricular de la UMSS, el Equipo eligió internamente, mediante votación democrática, a su Coordinación y Secretaría, estableciendo de este modo mecanismos participativos para la toma de decisiones y la organización interna del trabajo colectivo.

En diciembre de 2021, el Equipo participó en una serie de talleres de capacitación impartidos por el Departamento de Desarrollo Curricular (DDC), con el fin de familiarizarse con los lineamientos metodológicos establecidos por la UMSS para los procesos de transformación. A partir de esta formación, en enero de 2022 el Equipo elaboró su plan de trabajo y cronograma institucional, el cual fue presentado a la Jefa del DDC y compartido con las autoridades académicas de la Facultad. Las actividades del Equipo han sido realizadas con acompañamiento y respaldo del Departamento de Desarrollo Curricular (DDC) y la Dirección de Planificación Académica (DPA) de la UMSS, así como de autoridades facultativas como el Honorable Consejo Facultativo de la FHCE, la Dirección Académica de la Facultad y la Coordinación Académica del Programa de Licenciatura en Música.

3.4. Actividades realizadas

Desde enero de 2021, el Equipo de Gestión Curricular ha sostenido múltiples sesiones de trabajo interno y reuniones informativas públicas. A lo largo del proceso se realizaron al menos 10 sesiones informativas públicas, algunas de ellas transmitidas por canales institucionales y de organismos internacionales como el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). Además, se organizaron al menos 4 talleres y foros de debate con especialistas internacionales en educación musical superior universitaria, los cuales también fueron grabados y difundidos por medios locales e internacionales.

Durante la fase de diagnóstico se conformaron subcomisiones específicas para la recolección y análisis de datos requeridos por la Guía de Transformación Curricular de la UMSS. Las subcomisiones presentaron sus avances en las Jornadas Académicas I/2022. Si bien no todas lograron completar sus tareas⁴, el proceso evidenció el carácter metodológico

⁴ Durante la etapa de diagnóstico, el señor Giovanni Silva, quien había sido designado líder de una subcomisión, no cumplió con las tareas asignadas, que incluían la definición metodológica, recolección y análisis de datos y la elaboración de informes. En las Jornadas Académicas Facultativas I/2022 —instancia

y riguroso de la fase diagnóstica. Pese a dificultades como la falta de documentación por parte de la Coordinación Académica del PLM —solicitada formalmente en dos ocasiones (26 de abril y 9 de mayo de 2022) y no respondida de forma inmediata—, el Equipo logró sostener el avance del proceso. En mayo de 2022, el coordinador del Equipo solicitó una audiencia al Honorable Consejo Facultativo para informar sobre los avances, dificultades y sobrecargas de trabajo derivadas de faltas frecuentes de algunos miembros y renunciadas de representantes estudiantiles, principalmente por motivos personales. Como resultado, mediante R.H.C.F. N.º 116/2022 del 23 de junio de 2022, se aprueba la reestructuración del Equipo y se instruye la entrega inmediata de documentación pendiente por parte de la Coordinación Académica del PLM. Con este respaldo, se consolidó la elaboración y validación de los informes del contexto como base para la siguiente fase.

En enero de 2023, tras la implementación de ajustes curriculares parciales en el PLM, el Equipo aprobó por unanimidad un modelo de trabajo basado en asambleas académicas, el cual fue revisado y avalado por el DDC sin observaciones. La primera convocatoria a asambleas se realizó en agosto de 2023 y, desde entonces, se llevaron a cabo al menos 26 asambleas públicas, democráticas y participativas, que constituyeron el eje central del proceso de construcción colectiva de la nueva malla curricular del PLM. Los avances del proceso han sido expuestos y debatidos en múltiples espacios institucionales. Se destacan presentaciones en las Jornadas Académicas de la Facultad, en talleres organizados por la representación estudiantil y el Centro de Estudiantes del PLM, así como en reuniones informativas oficiales. Estos espacios permitieron mantener informada a la comunidad y consolidar la legitimidad académica e institucional del proceso.

3.5. Participación paritaria y dificultades

Desde su conformación, el Equipo de Gestión Curricular del PLM ha mantenido una estructura de representación paritaria entre docentes y estudiantes, en cumplimiento del principio de cogobierno universitario establecido en el Estatuto Orgánico de la UMSS y la Guía para la Transformación Curricular del Departamento de Desarrollo Curricular. Si bien esta composición se ha sostenido a lo largo del proceso, llama profundamente la atención que el mayor impulso institucional, metodológico y operativo del proceso haya provenido del sector estudiantil. En particular, ha sido el Centro de Estudiantes del PLM el que ha canalizado con compromiso y responsabilidad el respaldo al proceso, organizando actividades informativas, defendiendo el respeto al conducto regular y promoviendo la participación amplia de la comunidad. Esta situación —inusual dentro de los procesos de transformación curricular en la UMSS— evidencia la madurez política y académica de las y los estudiantes del Programa, quienes han sostenido el carácter institucional de un

prevista para la presentación de avances— se puede observar en registro audiovisual que el Sr. Silva no había preparado su informe, por lo que además de pedir el cambio de programación, solicitó al docente Daniel Bravo que le colaborara. El informe finalmente presentado por Silva fue elaborado por Daniel Bravo, quien no formaba parte del Equipo en ese momento y cuya perspectiva analítica fue parcialmente leída y luego improvisadamente refutada por Silva durante su intervención, al no coincidir con sus opiniones personales. El video se encuentra actualmente bajo custodia de la Coordinación Académica en archivos del PLM.

proceso académico, frente a cuestionamientos que, en diversos momentos, han provenido de espacios informales y de un pequeño grupo de docentes que ha actuado de manera abiertamente contraria a la lógica democrática y académica que orienta la transformación.

En este contexto, resulta igualmente llamativo que dos representantes docentes —Giovanni Silva y Álvaro Cadima— hayan abandonado el proceso en una etapa avanzada de la fase de diseño, cuando restaba una sola asamblea para su conclusión. Cabe destacar que los dos docentes no solamente habían asistido a las asambleas, sino también participado con opiniones y ejercido su derecho a voto cuando correspondía. Sus cartas de renuncia contienen afirmaciones de gravedad, como la supuesta falta de democracia o legitimidad del proceso, pero no adjuntan ninguna evidencia que respalde dichas acusaciones. Como se ha señalado en secciones anteriores, ambos docentes participaron en las decisiones metodológicas adoptadas por el Equipo durante más de tres años, firmaron documentos que luego cuestionan y no promovieron ninguna actividad de consulta con sus representados. Lejos de actuar como representantes colectivos, sus intervenciones dentro del Equipo reflejaron posturas individuales que no fueron sometidas a debate con sus respectivas bases. Este tipo de acciones debilita el principio mismo del cogobierno universitario y obstaculiza los esfuerzos institucionales por sostener una transformación transparente, participativa y académicamente fundada.

4. Consideraciones finales

El proceso de transformación curricular del Programa de Licenciatura en Música ha sido desarrollado desde el año 2021 con una orientación claramente académica, seria, transparente y participativa. Desde su inicio, se han respetado las disposiciones establecidas por la Guía para la Transformación Curricular de la UMSS y se han consolidado múltiples espacios de debate público, contruidos colectivamente por representantes docentes y estudiantiles en el marco del cogobierno universitario. Las diferencias de opinión, inherentes a todo proceso académico de revisión curricular, deben ser canalizadas a través de los espacios institucionales establecidos para el debate académico. La publicación de artículos de opinión sin revisión por pares, así como la circulación de comunicaciones informales, no constituyen mecanismos adecuados para incidir en decisiones colectivas que han sido discutidas de forma amplia y sistemática por más de tres años.

En este sentido, la invitación a una réplica en una sección no académica de una revista universitaria no puede sustituir los canales formales de debate institucional. Como se ha mostrado a lo largo de este texto, el proceso ha ofrecido reiteradas oportunidades para el diálogo, la participación y la construcción colectiva de propuestas, las cuales no fueron aprovechadas por quienes hoy cuestionan el proceso desde fuera de sus marcos normativos. Consideramos fundamental recuperar y fortalecer el verdadero sentido de la universidad pública como espacio de producción rigurosa de conocimiento, orientado por principios de

responsabilidad colectiva y alejado de intereses personales o de instrumentalizaciones político-editoriales.

Finalmente, invitamos a toda la comunidad universitaria a respaldar la seriedad, la transparencia y el compromiso académico que han caracterizado este proceso de transformación curricular, reconociendo el esfuerzo sostenido del Equipo de Gestión Curricular y, en particular, el rol clave que han desempeñado los estudiantes en la defensa institucional de este trabajo.

Referencias

1. Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado de: <https://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/verGratis/27226>
2. Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
3. Bravo Torres, D. (2025, 25 de abril). *Solicitud de información sobre publicación de ensayo en el PROEIB* [Carta]. Equipo de Gestión Curricular del Programa de Licenciatura en Música – UMSS.
4. Cadima, Á. (2024). *Carta de renuncia al Equipo de Gestión Curricular del PLM*. Coordinación Académica del Programa de Licenciatura en Música – UMSS. (Documento inédito).
5. Departamento de Desarrollo Curricular (DDC). (2021). *Guía para la transformación curricular de programas de pregrado de la Universidad Mayor de San Simón*. Universidad Mayor de San Simón.
6. Equipo de Gestión Curricular del PLM. (2022). *Plan de trabajo y cronograma: Etapa de diseño de la propuesta de transformación curricular del Programa de Licenciatura en Música*. Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Documento institucional).
7. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UMSS. (2021, noviembre 4). *Resolución del Honorable Consejo Facultativo N.º 607/2021*. Conformación del Equipo de Gestión Curricular del Programa de Licenciatura en Música.
8. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UMSS. (2022, junio 23). *Resolución del Honorable Consejo Facultativo N.º 116/2022*. Aprobación de reestructuración del Equipo de Gestión Curricular y solicitud de documentación pendiente.
9. Limachi, V., & Galindo, F. (2025, 25 de abril). *Respuesta solicitud de información publicación de ensayo Luis Moya* [Carta]. PROEIB Andes.
10. Moya, L. (2020). *Sin privilegios: Horizonte de la formación musical superior en Cochabamba* (Edición preliminar en formato digital). Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Programa de Licenciatura en Música. Agalma Ediciones.
11. Moya, L. (2024). Notas sobre la transformación curricular en el Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Mayor de San Simón. *Revista Dialógica Intercultural*, 4, 165-178. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14610140>
12. Silva, G. (2024). *Carta de renuncia al Equipo de Gestión Curricular del PLM*. Coordinación Académica del Programa de Licenciatura en Música – UMSS. (Documento inédito).
13. Universidad Mayor de San Simón (UMSS). (2013, septiembre 26). *Resolución del Honorable Consejo Universitario N.º 15/13*. Aprobación del Programa de Licenciatura en Música.

Notas

* Docente del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Mayor de San Simón, donde imparte las asignaturas de Técnicas Contemporáneas, Análisis Musical, y Lectura y Reducción de Partituras. Es Licenciado en Música, mención Educación Musical, por la Universidad Experimental de las Artes (UNEARTE), Caracas, Venezuela; Magíster en Composición Musical con Nuevas Tecnologías por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España; y cuenta con una Especialización en Música para Cine, Artes Escénicas y Videojuegos por el Núcleo Integral de Composición (NICO), Ciudad de México. Asimismo, realizó estudios de composición en la Cátedra Latinoamericana de Composición Antonio Estévez, Caracas, Venezuela. Actualmente se desempeña como Coordinador del Equipo de Gestión Curricular del Programa de Licenciatura en Música (PLM) y como Investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación “Juan Aros Uzqueda”, cargo obtenido mediante compulsa correspondiente a las gestiones I-2023-2024 e I-2025-2026 y es miembro de la filial cochabambina del Foro Latinoamericano de Educación Musical. Actual coordinador y representante docente del Equipo de Gestión Curricular del PLM. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6706-5914>. Dirección de correo electrónico: da.bravo@umss.edu

** Docente del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Mayor de San Simón, donde imparte las asignaturas de Educación Auditiva I y II y Técnicas Instrumentales I. Es Licenciado en Música por la Brigham Young University (Utah, Estados Unidos) y Magíster en Música por la Indiana University (Indiana, Estados Unidos). Asimismo, obtuvo la Maestría en Educación Superior para la Innovación en la Diversidad en la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia). Actualmente, es doctorante en Estudios Sociales en la misma universidad y se desempeña como secretario y representante docente del Equipo de Gestión Curricular del Programa de Licenciatura en Música. Actual secretario y representante docente del Equipo de Gestión Curricular del PLM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8667-6671>. Dirección de correo electrónico: m.maldonado.leyes@umss.edu

*** Docente de las materias Instrumentos bolivianos I, Análisis musical I y Taller de trabajo de grado del Programa de Licenciatura en Música de la UMSS. Licenciado en Música por la Universidad Federal de Bahía (Brasil), Magíster en Música (Educación Musical) por la Universidad Federal de Paraíba (Brasil) y Doctor en Música (Educación Musical) por la Universidad Federal de Bahía. Es presidente de la filial cochabambina del Foro Latinoamericano de Educación Musical e investigador del Núcleo de Investigación en Psicología de la Música y Performance musical de la Universidad Federal de Bahía. Ex coordinador y representante docente del Equipo de Gestión Curricular (2021-2022), ex Coordinador Académico del PLM (2023-2024). Ex coordinador y representante docente del Equipo de Gestión Curricular (2021-2022). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1415-5558>. Dirección de correo electrónico: p.perez@umss.edu

**** Estudiante del Programa de Licenciatura en Música, Universidad Mayor de San Simón. Representante estudiantil en el Equipo de Gestión Curricular del PLM. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6260-7164>. Dirección de correo electrónico: erickvfleo@gmail.com

***** Estudiante del Programa de Licenciatura en Música, Universidad Mayor de San Simón. Representante estudiantil en el Equipo de Gestión Curricular del PLM. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2134-1950>. Dirección de correo electrónico: fabio.arce.fi@gmail.com

***** Estudiante del Programa de Licenciatura en Música, Universidad Mayor de San Simón. Representante estudiantil en el Equipo de Gestión Curricular del PLM. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7488-1054>. Dirección de correo electrónico: Navita0509@gmail.com

***** Nota. OpenAI. (16 de julio de 2025). *Oleaje de Luz* [Imagen generada por IA]. ChatGPT.



**La importancia de la recuperación del ajayu
en el camino hacia el Suma Qamaña en Bolivia**

Adolfo Suárez Muñoz

La importancia de la recuperación del *ajayu* en el camino hacia el *Suma Qamaña* en Bolivia

Adolfo Suárez Muñoz*

Cómo citar: Suárez, A. (2025). La importancia de la recuperación del *ajayu* en el camino hacia el *Suma Qamaña* en Bolivia. *Revista Dialógica Intercultural*, 5, 146-165. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16411971>

Introducción

Este ensayo tiene la finalidad de contraponer los principios básicos del vivir bien a las prácticas impuestas por los conquistadores y heredadas por la clase política gobernante en Bolivia. En la primera parte hago referencia a una “fuerza diabólica” y su influencia en los avatares acontecidos en el territorio que ahora pertenece a Bolivia desde la conquista española, pasando por la era republicana y llegando hasta el gobierno de Luis Arce.

En la segunda parte narro un primer encuentro con Walter Rivera en 2010, ex guerrillero y actual residente en Suecia, en dónde él me expresa su parecer sobre el acontecer político en Bolivia. Walter está convencido de su ideología de izquierda por su afiliación a lo que él considera “el camino correcto para Bolivia” además de ser uno de los portavoces más importantes del Movimiento al Socialismo (MAS) en Suecia, que respalda a Evo Morales, incluso antes de que Morales llegue a ser presidente de Bolivia. Este encuentro sirve de punto de partida para hacer una revisión al mal congénito de la corrupción, con que aparentemente nació el MAS, cuna de algunos abanderados del “Vivir bien”.

Bajo el lema “El diablo no duerme”, hago un relato de como líderes políticos originarios, fueron acusados de caer en actos de corrupción o de ser manipulados por fuerzas externas a los valores tradicionales heredados de las culturas precolombinas. La fuerza diabólica parece consistir en el choque cultural y espiritual entre la supremacía del ser humano venido de occidente y el *ajayu* que es la esencia vital que conecta al aymara con el universo y la comunidad a través de las fuerzas espirituales o en resumen, la cosmovisión andina hoy en día expresada en el vivir bien.

Concluyo mi lectura buscando esclarecer la situación política en Bolivia más allá de las acciones de sus protagonistas, con una mirada a las creencias y el pensamiento subyacente al vivir bien que trasciende la experiencia personal y material de todo actor político. Asimismo, en esta parte se expone un razonamiento del porqué el diablo traído de occidente continúa jugando un rol en desestabilizar la cosmovisión andina y por lo tanto el *suma qamaña*.

El dios de las tres caras

Los conquistadores españoles llegaron al Qollasuyo acompañados de su Dios trifacial que en una cara mostraba al padre, en la otra al hijo y en la tercera al Espíritu Santo¹. El padre era severo, el hijo bondadoso y el Espíritu Santo representaba la paz, la verdad y la guía divina. El diablo como contraparte del cristianismo, se ocultó detrás del Espíritu Santo y cuando la evangelización se implementó mediante coerción, violencia y destrucción de los símbolos sagrados de los conquistados, el diablo tomó un lugar preponderante en la conquista.

Los españoles usaron el nombre de Dios y del Espíritu Santo para justificar actos que eran contrarios a cualquier noción de bondad divina: la quema de ídolos, la profanación de sitios sagrados y la humillación cultural (Segundo, 2016). Los *ajayus* o “principales entidades anímicas” de los originarios del Qollasuyo sufrieron de persecución porque en la lógica de la religión cristiana, el *ajayu* era considerado como idolatría y por lo tanto estaba sujeto a exterminio (Fernández Juárez, 2015, p. 158-160). Las *wak'as* o deidades naturales como ser ríos, montañas o bosques (Fernández y Arano, 2020, p. 419-441), fueron al igual que los habitantes originarios tomadas por sorpresa por el poderoso dios trifacial.

Los españoles iniciaron un proceso evangelizador expansionista en el Qollasuyo llamado el de “misionar a los indios” con el exterminio de cualquier otra creencia que no fuese la cristiana (Barrado, 1945, p. 8). Al manipular el simbolismo y los mecanismos del proceso evangelizador para disfrazarse de portador de luz y salvación, el diablo alentó y apoyó a los colonizadores que usaron el cristianismo como una herramienta de dominación cultural y espiritual, distorsionando los principios originales de la fe cristiana para someter a los pueblos indígenas.

Los conquistadores, doblegaron además a los originarios para convertirlos en sus pongos, mitayos y otras formas de servidumbre “denigrante” para prestar servicios personales a sus familias (Choque Canqui, 1997, p. 475). La humillación de sus súbditos no tenía límites y podían tomarse la libertad de violar a mujeres indígenas y obligarlas a ser sus sirvientas (Barbosa, 1994).

Los colonizadores introdujeron la figura del diablo como una entidad malévola universal siguiendo un modelo europeo medieval, deslegitimando y demonizando las deidades y seres tutelares del Qollasuyo (Fernández Juárez, 2015, p. 158-160). Este acto transformó a las entidades espirituales originarias en figuras de temor, vinculándolas al mal y fracturando la conexión espiritual de sus habitantes con su cosmovisión.

¹ El culto sincrético al Señor del Gran Poder en la región de La Paz, incluye una representación de su figura con tres caras de Jesucristo. En ocasiones, se pinta una de las caras de color rojo se le añaden con cuernos pintados de color negro (Rivera Cusicanqui, 2014).

En la cosmovisión aymara, el *ajayu* es la esencia vital que conecta al ser humano con el entorno, la comunidad y las fuerzas espirituales. Existen *ayajus* individuales y colectivos. El *ajayu* de un gran guerrero del pasado, puede recuperarse para luchas futuras (Burman, 2011, p. 125-130). La evangelización forzada, al despojar a los indígenas de sus creencias y rituales tradicionales, provocó un vacío espiritual que debilitó su *ajayu*. Este vacío se llenó con un concepto ajeno y hostil: el diablo como figura de opresión y temor.

El diablo traído por los españoles, buscaba ejercer poder sobre los seres humanos, tanto a nivel emocional como espiritual. Este control puede incluso presentarse como una forma de esclavitud psicológica o cultural, donde las personas pierden su autonomía y son manipuladas hacia el caos y la destrucción.

Es así que el diablo dominó por tres siglos junto con la corona española, hasta que los descendientes de sus primeros súbditos peninsulares nacidos en los territorios conquistados llegaron a ser mayoría. Se cansaron de ser ciudadanos de segunda categoría dentro una jerarquía donde al nacido en España se lo acomodaba en el punto más elevado del estrato social y por eso los llamados criollos se rebelaron a la corona fundando repúblicas que ya no tributaban impuesto al rey de España. La mayor parte del Qollasuyo llegó a ser parte de la República de Bolivia. Después de casi dos siglos más y llegando hasta casi nuestros días, el diablo se había empoderado aún más y ya no sólo mandaba sobre reyes europeos o sobre caudillos que se turnaban la presidencia de la república.

Los caudillos eran hombres que hicieron carrera en el ejército, a menudo pasando de soldados a generales, alcanzando importantes posiciones de jerarquía en los gobiernos de muchos países latinoamericanos. Generales como Páez en Venezuela, Santa Cruz en Bolivia o el coronel Agustín de Iturbide en México vivieron a la sombra de virreyes y otros realistas poderosos durante el dominio colonial, pero en algún momento cambiaron de bando e hicieron carreras como libertadores de las nuevas repúblicas (Bakewell, 1997, p. 388-389).

Ahora el diablo gobierna en casi todo el *uraq pacha* o mundo dónde vivimos (Ministerio de Educación, 2014, p. 72), con instituciones que pueden dirigir el destino de repúblicas enteras. Estas instituciones se hacen llamar Organización de Naciones Unidas (ONU), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial entre otras.

De 1985 a 2005 de la era del hijo de Dios, la política económica boliviana fue dictada por las instituciones que bajo el título de Consenso de Washington empobrecieron aún más a los habitantes de la república (Grey Postero, 2007, p. 164-188). Tan saqueado había sido el Estado boliviano, que sus gobernantes de turno vendieron las pocas empresas estatales que quedaban a cambio de obtener préstamos (Crabtree, 2005). Tampoco les importaba mucho, el diablo los había hecho sumisos a su perversa causa. A excepción de unos pocos, no llevaban ningún sentimiento de lealtad ni para con sus hermanos, ni para con la tierra y menos para con la nación.

La Guerra del Gas (Garay y Mendoza, 2015) en 2003, fue decisiva para una gran victoria en contra de las legiones del diablo. Los pobladores aymaras² de la Ciudad de El Alto y sus alrededores se sublevaron como en otras ocasiones anteriores. Las *wak'as* se alistaron bien en secreto y el *Achachila* mayor³ ayudó a preparar el campo de batalla en la Ciudad del Alto. Aymaras y quechuas llegaron de otras partes para apoyar a sus hermanos de El Alto que armaban los bloqueos y engrosaban las manifestaciones en contra del gobierno que usaba cada vez más violencia en su represión a los sublevados. Al mando del político e indigenista Felipe Quispe también conocido como *Mallku*, se enfrentaron a las huestes serviles que les disparaban a quemarropa. Decenas de vidas fueron sacrificadas, pero los *ajayus* de los guerreros caídos en combate se recuperaron y ahora viven en el *Alaxpacha*⁴. El *ajayu* se puede salir del cuerpo y extraviarse, dejar un vacío en la que el “Colonialismo” puede apoderarse de la persona en la forma de un “ser colonial”. Para esto la persona debe primero perder su “ser nativo”. En caso de pérdida de *ajayus* de guerreros aymaras, la fuerza espiritual de estos puede recuperarse a posteriori como en el caso de Tupaj Katari (Burman, 2011, p. 125-130). Fue justamente este tipo de fuerza espiritual la que contribuyó para que finalmente el pueblo sublevado hiciera escapar al servil presidente gringo a Estados Unidos (Relea, 2018).

Después de intensas luchas y con aún más guerreros y guerreras caídas hasta el año 2005 y, pese al juego del poder adverso; donde no se jugaban con reglas limpias sino con las artimañas del Estado republicano *K'ara* o Estado cooptado por las oligarquías feudales que gobernaban en Bolivia con un desprecio total hacia los pueblos originarios (Girona, 2004). Evo Morales ganó las elecciones de fines del 2005. La profecía de Tupaj Katari “volveré y seré millones” se cumplió y el Qollasuyo comenzó a sanar.

Morales se había formado políticamente como un líder sindical de los productores de hoja de coca de la región del Chapare, de acuerdo a sus propios recuerdos, al empezar su primer mandato, no se consideraba a sí mismo originario en el plano de representación política. Esto es visible al momento de formar su primer gabinete, en dónde reflexiona y se da cuenta de que es importante tener representación originaria y por eso le pide a David Choquehuanca que sea su canciller al formar su primer gabinete ministerial (Morales, 2015, p. 367).

Evo Morales fue reelegido presidente de Bolivia en diciembre de 2009. El 21 de enero de 2010 se llevó a cabo una masiva ceremonia de toma de mando simbólica en dónde Evo Morales se ungía además de presidente reelegido, como líder espiritual de los pueblos originarios en territorio boliviano. La ceremonia de asistencia masiva y cobertura internacional tuvo lugar en la antigua ciudad arqueológica de Tiwanaku. En ese día

² Aymaras, de acuerdo a la Real Academia Española, (Diccionario de la lengua española, 2023).

³ El Nevado Illimani, es una divinidad tutelar en la cultura *aymara*. Silvia Rivera Cusicanqui explica que sus tres picos se asocian con las tres caras del Señor de Gran Poder. *La razón* (Rivera Cusicanqui, 2014).

⁴ El cielo o nivel superior (Flores et al, 2005).

soleado, los ancianos *amautas*⁵ bajo el cielo azul y las montañas majestuosas, realizaron una ceremonia ancestral. Invocaron a los *ajayus* de sus antepasados y pidieron su guía para forjar un futuro mejor. Una nueva era de esperanza y solidaridad surgía inspirados por la cosmovisión andina y el vivir bien.

Fernando Huanacuni que llegaría a ser canciller en 2018 durante el tercer mandato presidencial de Morales, expresó en dicha oportunidad que el Jach'a Uru o "Gran día" de liberación de la opresión K'ara y cuando simbólicamente el cuerpo desmembrado del líder aymara Tupaj Katari se volverá a unir (Sanjines, 2004, p. 155) había llegado y que Evo Morales era el líder esperado que uniría "la cultura, la política y la economía con lo espiritual" (Diario Gramma, 2010).

Una señal

A principios de 2010, un invierno muy frío en la costa oeste de Suecia llegó acompañado de fuertes nevadas. Una mañana, vi dos venados astados que me miraban fijamente al salir de mi vivienda. La explicación común para los originarios suecos suele ser que los elegantes animalitos buscan algo de alimento en los jardines de los humanos, al verse obligados a abandonar la seguridad del bosque con nieve más alta que las calles y aceras que son barridas. Para mí su presencia y la forma en que ambos me miraron a los ojos era una señal, pero en ese momento no podía interpretar su significado. En la cultura Tiwanaku por ejemplo, las cabezas y los cuernos de venado eran usados como ofrendas a las *wak'as* (Trigo e Hidalgo, 2018).

Iba a ver a Walter Rivera, boliviano dueño de una tienda de artículos de segunda mano en el centro de Gotemburgo, lo quería entrevistar sobre su vida con fines de investigación académica⁶ y además pedirle un favor. El accedió a ser entrevistado y respondió a mis preguntas relatando que llegó a Suecia en 1977 después de arriesgar su vida varias veces en actividades guerrilleras en Bolivia desde 1969. Creció en Cochabamba, y durante su juventud, se involucró en actividades políticas estudiantiles. Convencido de que el mejor camino para Bolivia era la implementación de una revolución socialista, se unió al Ejército de Liberación Nacional (ELN), un grupo armado de izquierda en dónde participó en diferentes acciones de guerrilla en contra de las dictaduras de fines de 1960.

Walter había hecho de Suecia su lugar de residencia permanente y yo lo conocí unos cinco años antes de la primera entrevista. Me dio la impresión desde un comienzo, de tener vínculos sólidos con muchos grupos de base y con políticos del MAS en Bolivia. A nivel local en Gotemburgo, su grupo, con él a la cabeza, organizaba campañas de información y recaudación de fondos en beneficio del MAS. Por tal motivo y aparte de la entrevista, yo le pedí como favor que me provea de contactos en Bolivia que tal vez me serían útiles en mi afán de recopilar datos investigativos.

⁵ también Amawt'a significa "sabio, orientador" o "el que da claridad" (Flores Apaza et.al., 2005, p. 285).

⁶ Institute for the Study of the Americas de la Universidad de Londres, Reino Unido (Suárez, 2010).

Para ese entonces estaba en marcha la conceptualización del vivir bien en Bolivia sobre el *suma qamaña*, frase que en el año 2000 se acuñó como un concepto de desarrollo aymara y alternativo al concepto de desarrollo occidental (Medina, 2008). Posteriormente, Fernando Huanacuni y David Choquehuanca entre otros impulsaron el *suma qamaña* como uno de los fundamentos éticos de la sociedad inscrito en el texto de la constitución boliviana que rige a partir de 2009 (Guendel, 2012).

Llegué a la tienda de Walter antes del mediodía y, como esperaba, se paró detrás de su mostrador y empezamos a conversar sobre su tema favorito: política boliviana. Walter estaba firmemente convencido de que, a pesar de todos los problemas existentes, el gobierno de Evo Morales estaba llevando a cabo un verdadero proceso revolucionario de cambio en Bolivia. Este proceso de cambio se reflejaba según él, en el rol del Estado que se apoderaba de los medios de producción para con los dividendos obtenidos, mejorar las condiciones de vida de la población empobrecida en quinientos años de opresión primero por parte de la colonia y más recientemente por el imperialismo ejercido en la región por parte de la política exterior de los Estados Unidos en el hemisferio.

No obstante, remarcó que los actos de corrupción perpetrados por políticos del MAS eran un obstáculo serio para el llamado proceso de cambio. Explicó que el MAS no es un partido de cuadros disciplinados con sólidas convicciones socialistas, sino un partido con corrientes diversas, en algunos casos con líderes genuinos forjados en las luchas antiimperialistas, pero también con otros líderes que se desviaban de los objetivos ideológicos al llegar a ser parte del aparato estatal y al recibir beneficios económicos de este. Walter se refería a Santos Ramírez, que en su momento fue dirigente importante del MAS y presidente de la estatal petrolera nacionalizada por Morales, Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos. Ramírez fue encarcelado en 2009 acusado de corrupción (La Razón, 2009).

Walter buscó en el bolsillo interior de su chaqueta y sacó una pequeña libreta de direcciones, de la cual procedió a dictar los nombres de sus contactos en Cochabamba que yo anotaba. Yo me dirigiría un tiempo después a Tiquipaya, municipio al norte de Cochabamba.

Con David Choquehuanca como canciller e impulsor del *suma qamaña* o vivir bien biocéntrico que parte de la premisa de que la tierra y todos los seres vivos están a la misma altura del hombre como sujetos con derechos y por tanto se borra la dicotomía entre naturaleza y sociedad (Guendel, 2012, p. 145), Morales convocó a mandatarios, representantes de organizaciones de base y gubernamentales de 132 países además de organizaciones indígenas, expertos ambientalistas, artistas entre otros invitados a asistir a la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y la Madre Tierra, celebrada en Tiquipaya, en abril de 2010 (Limachi y García, 2010).

El diablo no duerme

Durante la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y la Madre Tierra, pude percibir algunos de los problemas que Morales y su gobierno enfrentarían durante su segundo mandato y que tendrían repercusión hasta el final abrupto de su tercer mandato presidencial.

Se conformaron diecisiete grupos de trabajo para analizar el cambio climático y su impacto en la madre tierra. Un grupo de trabajo llamado “mesa dieciocho”, se adhirió de manera no oficial. En ella se inició una discusión sobre los costos y daños ambientales provocados por las actividades de los sectores de energía, minería e infraestructura en Bolivia. También se debatió la expansión agroindustrial en el oriente de Bolivia con el colateral de la deforestación. A la mesa dieciocho acudieron representantes originarios y campesinos que debatieron las consecuencias del daño ambiental (Agencia de Noticias Fides, 2010). Estas fueron refrendadas por investigación realizada a cargo de las ONG presentes que trabajaban en el área ambiental (Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario, 2010).

Evo Morales declaró que la cumbre estaba destinada a entregar conclusiones de importancia global y no de carácter nacional. Álvaro García Linera que era vicepresidente de Bolivia, por su parte dijo que la “mesa dieciocho” era una “orgía de las ONG” (El Diario, 2010). En repetidos análisis a posteriori, García Linera explicó que las ONG eran simplemente el medio en que el imperialismo neocolonial buscaba hacer permanente la dependencia en la periferia de sus zonas de influencia. En esta línea de pensamiento, otro argumento desarrollado por el gobierno fue que los objetivos de las ONG se habían logrado con la elección de Evo Morales. Él era la encarnación de la voluntad de los pueblos y por lo tanto, las ONG, si realmente estaban del lado de los tradicionalmente excluidos, le debían su apoyo incondicional. Por último, el argumento del gobierno fue que al interferir en la política nacional, las ONG violaban su soberanía y este hecho las convertían en ilegítimas. Por ejemplo en mayo de 2010, Evo Morales instó a la Procuraduría de los Derechos Humanos a defender al Estado boliviano alegando que "el pueblo está en el gobierno" enfrentando "conspiraciones" de "aquellos que quieren acabar con la democracia en Bolivia" (El Mundo, 2010).

El gobierno de Morales continuó desgastándose en su segundo mandato en diferentes contiendas con grupos de campesinos y originarios del cual Chaparina fue el caso más sonado. El 25 de septiembre de 2011, el gobierno instruyó a la policía boliviana para que intervenga la VIII Marcha por la Defensa del Territorio Indígena de originarios de tierras bajas del Beni que tenía por intención marchar hasta La Paz. La marcha era en contra de la construcción de una carretera que atravesaría el Territorio Indígena Parque Nacional Isiboro Sécore (TIPNIS). La policía fue acusada de usar violencia desproporcionada en contra de los marchistas que incluían mujeres y niños a los que interceptó en la localidad de Chaparina, Beni (Correo del Sur, 2022).

La IX Marcha de Defensa del TIPNIS por su parte, sí logró entrar a la ciudad de La Paz el 28 de junio de 2012. Los marchistas, originarios de las tierras bajas recibieron el apoyo de una buena parte de la población urbana de La Paz y fueron recibidos por su alcalde *K'ara* (Caero Rodríguez, 2012).

Después de un par de años más de estabilidad económica y reducción de la pobreza, la popularidad de Morales fue sucesivamente erosionada porque al parecer el diablo, pudo seducir a dos de sus ministras indígenas y a otros muchos otros dirigentes indígenas con mucho dinero del Estado boliviano destinados a proyectos de desarrollo en el campo. Estas autoridades originarias no pudieron contener su codicia y trataron de enriquecerse ilícitamente.

El diablo busca alejar a las personas de su conexión con Dios o con el equilibrio espiritual. Esto puede interpretarse como una ruptura del vínculo con el amor, la verdad, la comunidad y la trascendencia. Para las comunidades aymaras, esta separación significa desconectarlos de su cosmovisión, sus rituales y sus espíritus protectores.

El encarcelamiento por desfalco de Nemesia Achacollo, ex-ministra de Desarrollo Rural a finales del 2016 mostró como una indígena cercana a Morales iba en contra del *ama sua* o no seas ladrón, precepto heredado de los incas y repetido en cientos de discursos por parte de dirigentes del MAS (Agencia de Noticias Fides, 2016).

Otro escándalo de 2016 fue a partir de una relación amorosa que Evo Morales tuvo con Gabriela Zapata, gerente de la empresa china CAMC, beneficiaria de millonarios contratos con el Estado boliviano (Smink, 2016). Aprovechando la coyuntura adversa a Morales, el alcalde *K'ara* de Chuquiago Marka, junto con otros políticos opositores al gobierno del MAS, infringen una derrota a Morales, en el referéndum constitucional de febrero de ese mismo año que iba a abrir la posibilidad de un tercer mandato presidencial para Morales (Ramos, 2016).

Pese al resultado del referéndum, a finales de 2017, el tribunal constitucional falla a favor de una reelección indefinida lo cuál hace aumentar más su impopularidad en los sectores urbanos que acusan a Morales de abuso de poder.

Durante las elecciones presidenciales del 20 de octubre de 2019, Morales iba ganando por menos del diez por ciento de la votación cuando se interrumpió la transmisión en vivo del conteo rápido. El 25 de octubre, el tribunal electoral comunicó los resultados finales dando a Morales la victoria con un once por ciento de ventaja sobre el segundo candidato opositor, margen que le permitía conseguir la reelección sin segunda vuelta (Miranda, 2019).

Este hecho sirvió de excusa para que los sectores urbanos descontentos con el resultado electoral del país formen el movimiento de “los pititas”⁷ que con sus demandas en las calles generaron una crisis política aguda cuando acusaron al gobierno del MAS de fraude electoral (Molina, 2020). Poco a poco, Morales perdió primero el apoyo de la policía que ya no estaba dispuesta a acallar las protestas de “los pititas” con el que en algunos casos llegaron a identificarse y a amotinarse en contra del gobierno. Poco después Morales perdió el apoyo del ejército.

Un par de días después y en un vacío de poder ocasionado por la renuncia de Morales a la presidencia y su posterior huida a México, en una aparentemente manipulada sesión parlamentaria sin la presencia de assembleístas del MAS, Jeanine Añez, se autoproclamó presidenta interina. Ella junto con políticos *k'aras* que habían introducido el libro que relata sobre el pueblo elegido de Dios padre y sobre la vida de dios hijo a palacio de gobierno⁸, como un acto simbólico del retorno colonial, inició un gobierno caracterizado por la polarización dentro de la sociedad boliviana. En un acto público, la nueva presidenta instó a la audiencia a impedir el retorno de los “salvajes” al gobierno, aludiendo a los integrantes del MAS (Cuiza, 2020).

A Añez se le ha responsabilizado a posteriori, de en su momento haber dado la orden al ejército de aplacar protestas que terminaron con decenas de víctimas letales en contra de su gobierno, una en Sacaba, Cochabamba y otra en Senkata, El Alto (Claros, 2020). Como reacción a la masacre de Senkata, el *Mallku* Felipe Quispe organizó por última vez en su vida guerrera, grupos de resistencia en El Alto a sus 77 años de edad (Quiroga, 2019).

La corrupción también estuvo presente en el gobierno de Jeanine Añez y el número dos después de ella, el ministro de gobierno Arturo Murillo, sería sentenciado a cinco años de prisión en los EE.UU. en el año 2023 por recibir sobornos de una empresa estadounidense para la compra de gases lacrimógenos (Jiménez, 2023). Tan rápido fue el desgaste del mandato de Añez, que, en las elecciones de octubre de 2020, Añez que era candidata a presidente, perdía con gran diferencia ante el candidato del MAS Luis Arce, que ganó la votación con un margen amplio y en primera vuelta.

No obstante, las secuelas negativas para el MAS que en su momento lideró el movimiento popular serían de gravedad.

Un caso notable de escisión dentro del MAS fue la de Juan Carlos Huarachi. En una oportunidad y durante una reunión no pública en 2016, él respondió ante una alocución en idioma aymara que se le hizo sobre su origen étnico, con el vocablo “ukamau” que significa “así somos” y que identifica y reafirma el origen étnico aymara. También contó que pese

⁷ Morales declaró “con pitita amarrada bloquean” aludiendo a los métodos de bloqueo con cuerdas que usaban los manifestantes en las intersecciones de las calles (Los Tiempos, 2019).

⁸ El político Luis Fernando Camacho montó un show en palacio de gobierno con una biblia que dejó como símbolo del retorno de la religión católica al Estado boliviano (Atahuichi, 2023).

a su carrera sindical y su identidad como trabajador minero del distrito Huanuni, él realizaba faenas agrícolas en fines de semana y feriados y que muchos se sorprendían al verlo en el rol de agricultor siendo su imagen pública la de dirigente de la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia (FSTMB).

Por ese entonces, Huarachi era un dirigente minero en ascenso que gozaba de muy buena reputación ante Morales. En febrero de 2018 llegaría a ser el máximo dirigente de la Central Obrera Boliviana (COB), instrumental al gobierno de Morales por su apoyo incondicional y su estatus de aliado del Gobierno. A Huarachi y Morales se los vió en muchas ocasiones juntos en actos públicos. En mayo de ese mismo año, Morales le ofreció públicamente asumir el cargo de Embajador en Países Bajos (Vacaflores, 2018).

El apoyo de Huarachi a Morales llegó a su fin un año después, el 10 de noviembre del 2019 durante el epicentro de las protestas de “Los Pititas”. Ellos pusieron en jaque al gobierno de Morales con sus protestas acusándolo de fraude electoral. Huarachi, públicamente le pidió ese día a Morales que dimita de su cargo para pacificar al país (Vacaflores, 2019).

A la muerte del *Mallku* Felipe Quispe, en 2021, Evo Morales dijo que el líder aymara en su momento fue un instrumento de la derecha (Opinión, 2021). En 2022, Morales acusaría a su ex canciller, David Choquehuanca de traicionar al MAS (ANF, 2022).

En octubre de 2023, Morales acusó a Juan Carlos Huarachi de haber apoyado al gobierno de Jeanine Añez y de haberse beneficiado de una resolución ministerial de su gobierno para prorrogar su mandato dirigencial en la COB (Opinión, 2023).

En marzo de 2024 circuló por los medios de comunicación, acusaciones en contra del hijo de David Choquehuanca por enriquecimiento ilícito (La Patria, 2024).

El hecho de que cada vez más políticos originarios sean acusados de dejarse llevar por ambiciones mezquinas de poder, tiene que ser obra del diablo en su afán de devorar sus *ajayus* y hacerse más fuerte. Porque si un guerrero *aymara* tan valeroso y combativo como lo fue El *Mallku* que prácticamente luchó hasta su muerte (Erbol, 2021), en algún momento se dejó instrumentalizar por el diablo, ha de ser mucho más fácil que cualquier otro líder originario o no originario de menor temple caiga también víctima de sus artimañas.

Al final, el ser originario parece ser un aspecto identitario superficial que no demuestra si el *ajayu* de su poseedor es lo suficientemente fuerte como para no caer víctima del miedo, la tentación, la confusión o el engaño que usa el diablo para desviar a las personas de su camino espiritual. En el contexto de la corrupción, el diablo “actúa” en las aspiraciones culturales, creando un caos espiritual que favorece su influencia.

Juan Carlos Huarachi nunca hizo público en los medios de comunicación su identidad aymara, él siempre se mostró ante la población boliviana como un dirigente sindical con casco de minero como un símbolo de su raigambre obrera.

Morales, por su parte, mantuvo siempre su identidad de dirigente sindical de los productores de coca, pero con un discurso identitario originario sin una etnicidad en concreto. En 2023, ante una declaración pública por parte del ex vicepresidente de Bolivia, Álvaro García, Evo Morales, dijo: “será porque soy indígena, o porque soy leal, porque somos leales a los principios y valores que nos dejaron nuestros antepasados, sólo decir, gracias Álvaro” como respuesta a lo que él percibió como un acto de traición por parte de García Linera (Erbol, 2023).

El diablo en su momento, había enseñado a sus súbditos colonizadores que eran superiores a toda otra forma de vida y que además estaban hechos a semejanza del Dios padre. De ahí que los peninsulares trataron a los originarios con la crueldad con la que trataban a sus animales o peor, como a bestias salvajes a las que hay que domar o matar. No es de extrañar entonces que la domesticación a la que la gran mayoría de los originarios fueron sometidos, hizo que ellos aprendan a hablar como sus amos, olviden y sientan vergüenza por su idioma materno, a copiar la vestimenta de sus amos, a comer como ellos, a pensar como ellos y finalmente a sentir y querer vivir como ellos; por lo menos a desear y soñar con llegar a ser grandes señores colonizadores sin importar si los medios para alcanzarlos fueran honestos, honorables o no tanto.

En este sentido, el diablo cumple con su objetivo al desconectar la relación de igual a igual entre los humanos, con la Pachamama y los espíritus protectores porque el indígena se avergüenza de su origen y se identifica con la inferioridad asignada por el hombre blanco. En una segunda entrevista a Walter en abril del 2023 vale decir trece años después de la primera, me comentó que para él y su grupo de apoyo al MAS, sólo Evo Morales venía dotado con las cualidades necesarias para reconducir y profundizar el llamado proceso revolucionario de cambio en Bolivia que benefició a los más excluidos y desposeídos en los 14 años que duró su gobierno.

El problema actual para Walter es la falta de visión y criterio por parte del presidente Luis Arce al no reconocer el liderazgo y el rol que Evo Morales tiene en la construcción del proyecto político del MAS. Más bien, se trataría de un tema de mera ambición de poder por parte de Luis Arce, que queriendo aferrarse al gobierno y a los beneficios económicos que le otorga su cargo, había traicionado a Morales y al MAS y de algún modo sobrevivir como político con miras a las elecciones presidenciales del 2025 (ANF, 2023).

Mi pregunta entonces fue si el trabajo por el vivir bien que había hecho de Bolivia en un faro de esperanza para otras naciones con el vivir bien que hizo florecer a la espiritualidad andina en tiempos modernos, había quedado en segundo plano al ser afectado por la constelación reciente de la inminente división interna dentro del MAS. La respuesta de Walter fue: “Nosotros somos el vivir bien”.

Cuando se trazó un plan para debilitar a las instituciones diabólicas y revitalizar el *Uraq Pacha* arraigando al vivir bien en el corazón de la sociedad boliviana se postularon sus

fundamentos espirituales al interior del MAS. De acuerdo al Estatuto orgánico del MAS-IPSP, Artículo 6., sobre los “Principios”, su acápite octavo decreta:

8. Identidad Plurinacional. Basada en los principios ancestrales de nuestros pueblos: “Ama Qhilla, Ama Llulla y Ama Suwa,”: “no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón”, “Ivi maraei” “tierra sin mal”, “Ñandereko” “vida armoniosa”, “Teko kavi” “vida buena” y “Suma Qamaña” “vivir bien”. (OEP, 2021).

El grupo de apoyo de Walter, que además se interconecta con otros grupos similares en una red que abarca otros países de Europa, actúa como dentro de un *ayllu*, vale decir como una “célula social mediante la cual la sociedad indígena establece su unidad con la tierra, en su forma comunitaria” (Salazar de la Torre, 2006, p. 3). El aporte individual con trabajo, especie o mercancía se dirige en beneficio de la comunidad, en este momento para Walter, la facción del partido MAS liderado por Evo Morales.

En el mundo en dónde se originó el diablo, Dios padre dio a su pueblo la naturaleza como un regalo para que dispongan de ella y la exploten a su capricho. Los conquistadores españoles que adoptaron su religión, justificaron en esa doctrina su forma de vida de dominación pero también sus excesos y abusos que cometieron en nombre de su religión y en contra de la naturaleza y de sus habitantes originarios que por su parte no la consideraban como mera naturaleza sino como su madre, o la madre primigenia de todo, la *Pachamama*. Rafael Bautista afirma que la “Tierra” necesita recuperar su sentido semántico en la *Pachamama* como sujeto “e insistir en esa *fuerza originante de las existencias*” (Bautista, 2014, p. 158).

La corrupción en Bolivia, puede considerarse entonces como la naturalización del abuso y la explotación del inferior o “salvaje” sin ningún tipo de remordimiento por parte del superior. Vale decir que los originarios que venden o pierden su *ajayu*, han sido corrompidos por el diablo como lo fueron los colonizadores españoles.

El colonizador fue como está escrito en su libro sagrado, creado a semejanza de su Dios. No es de extrañarse que su lógica haya sido la de hacerse rico lo más rápidamente posible para así poder retornar a España y en su condición de acaudalado, tratar de comprarse un título inmobiliario y quizá con eso alcanzar el punto máximo de ascenso social de ese entonces; la nobleza. Al fin y al cabo, los reyes eran considerados tales por la gracia divina con la venia del máximo representante de su iglesia.

En la Bolivia de hoy, el originario colonizado desea como su amo el poder salir de su inferioridad naturalizada por el diablo y hacerse rico rápidamente, a veces en simbiosis con los beneficios de poder político incrustados en el Estado. El caso más notorio de corrupción durante el año 2023 fue el del ex ministro de medio ambiente Juan Santos Cruz encarcelado por haber recibido sobornos por el valor de 2.7 millones de dólares. Santos Cruz fue dirigente campesino antes de ser ministro (Molina, 2018).

La corrupción como práctica demoníaca es como una escalinata de descenso dónde el originario va de a poco o a veces rápidamente perdiendo su *ajayu*, al hipotecarlo al diablo a cambio de riquezas materiales y poder sobre otros seres humanos y la naturaleza. Rebelarse en contra de la práctica perversa de la avaricia y el individualismo, es por lo tanto, imprescindible para la recuperación de los *ajayus*, como ya lo fue durante la Guerra del Agua, la Guerra del Gas y durante la resistencia al gobierno de Jeanine Añez. La acción colaborativa en contra de la avaricia corporativa con protección gubernamental se practicó en Bolivia durante un episodio conocido como la “Guerra del Agua”. En el año 2000, sectores urbanos y rurales de la ciudad de Cochabamba y sus alrededores se unieron durante una serie de acciones de protesta masivas contra la privatización de los pozos de agua que finalmente obligaron al gobierno a rescindir un contrato multimillonario con la multinacional Bechtel. Los efectos de la privatización incrementaron el precio del agua convirtiéndose en una amenaza devastadora para la vida (Olivera & Lewis, 2002).

Las *wak’as* o deidades de protección que fueron profanadas desde el arribo del diablo al Qollasuyo como ser las vertientes de agua en Cochabamba, lucharon incesantemente y la aparición de Morales en la historia de Bolivia, responde a esa lucha a nivel espiritual.

El vivir bien es por lo tanto mucho más que el estar en armonía consigo mismo. El *suma qamaña* enseña al individuo a ser parte del todo tomando responsabilidad de ello, la convivencia con todas las otras formas de existencia exige la lucha constante en contra del diablo para que este no le despoje de lo que está en juego, la vida misma (Bautista, 2014). El horizonte del *suma qamaña* es la celebración a la vida en constante lucha contra el diablo.

Por eso, si Evo Morales y sus seguidores no han abandonado su lucha contra el diablo pese a las adversidades existentes y futuras que puedan aparecer en el camino, no tienen nada que temer, y sus *ajayus* estarán listos para ser parte del *Alaj Pacha* o mundo superior donde habitan los espíritus que animan el universo, cuando les llegue su hora. Porque para continuar la vida en el *Alaj Pacha* no es suficiente con la ideología correcta que uno haya querido aplicar a la vida por su paso por el *Uraq Pacha*. La recuperación de los *ajayus* como un camino de liberación respetuosa de la vida propia y de los demás, empieza en uno mismo y no es compatible con ningún tipo de acto de corrupción o abuso contra ningún otro ser.

Descifrando a las Wak’as

Ya en la última estación de calor en Suecia, me miró a los ojos una hembra de venado que quería cruzar la calle para pasar de un área verde a otra, en la actualidad dividido por el asfalto de la calle y de la acera. Yo me di prisa para no inquietar más al animalito porque noté que calculaba cada paso que yo daba con incesantes movimientos de orejas. Pese a las divisiones que los humanos construimos en nuestra necesidad de expansión, su territorio para ellos sigue siendo el mismo a menos que lo degrademos totalmente y obliguemos a sus habitantes a la migración o al exterminio. Es como si su naturaleza “salvaje” les

exigiera más espacio que a nosotros que estamos domesticados en el hacinamiento de las ciudades.

El venado por sus cualidades como su valentía en la lucha, su sinergia con la montaña y su capacidad de supervivencia en diferentes entornos geográficos incluso de tierras bajas era considerado por los originarios como un animal sagrado. En *Tiwanaku* por ejemplo, se hacían rituales en dónde el intermediario con el mundo espiritual usaba la cabeza o los cuernos del venado como ofrenda a las *Wak'as*. En las culturas *Tiwanaku* y *Wari*, las cabezas y los cuernos de venado eran usados como ofrendas a las *wak'as*. Asimismo, se ha evidenciado en la iconografía de dichas culturas a guerreros con cuernos de venado que decapitaban a sus adversarios en batallas reales y simbólicas (Trigo e Hidalgo, 2018).

Se me ocurrió que en el tiempo que vivieron nuestros antepasados, pese a sus luchas de supervivencia, poder y expansión como en toda historia humana, hubiese sido impensable para la conciencia el de arrasar con selvas enteras; hogar de venados y de miles de especies de animales, plantas, insectos y otras formas de vida como en el caso de los incendios en la Amazonía boliviana en 2024. Tan desigual es la lucha de hoy en contra de las huestes del diablo que parecen perder muy fácilmente sus *ajayus* y multiplicarse como máquinas depredadoras.

Pese a estar lejos de mi lugar de origen en el Qollasuyo, la hembra de venado me informaba que en este lugar había una *wak'a* sagrada y que yo en realidad me encontraba muy cerca de una. Haciendo uso de mi propia tradición, le hice una reverencia y le pedí permiso para atravesar sus dominios.

Ya de retorno en el Qollasuyo, le pedí a la *Pachamama* ante el *Achachila* mayor, protección y coraje para mantener a mi *ajayu* fuerte y así poder seguir librando batallas en contra del diablo.

Referencias

1. Agencia de Noticias Fides. (2010, 20 de abril). Conamaq instala la mesa 18 y dice que Evo practica doble discurso. La Paz: Agencia de Noticias Fides. <https://www.noticiasfides.com/nacional/sociedad/conamaq-instala-la-mesa-18-y-dice-que-evo-practica-doble-discurso-177576>
2. Agencia de Noticias Fides. (2022, 8 de noviembre). Evo alude a Arce y a Choquehuanca: 'La traición es la mancha en el nombre de los traidores'. La Paz: Agencia de Noticias Fides. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/evo-alude-a-arce-y-a-choquehuanca-34la-traicion-es-la-mancha-en-el-nombre-de-los-traidores-34-418832>
3. Agencia de Noticias Fides. (2023, 14 de abril). TSE: Elecciones primarias pueden ser a finales del 2024 o inicios del 2025. La Paz: ANF. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/tse-elecciones-primarias-se-puede-llevar-a-finales-del-2024-o-inicios-del-2025-422068>
4. Atahuichi, R. (2023, 10 de julio). Renuncia de Evo Morales. Programa emitido de 2' 44''. La Paz: La Razón.
5. Bakewell, P. (2004). A history of Latin America: C.1450 to the present. Blackwell-Wiley.
6. Barbosa Sánchez, A. (1994). Sexo y conquista. Volúmen 17 de Quinientos años después. Universidad Autónoma de México.
7. Barrado Manzano, Arcángel (1945). Las misiones franciscanas en Bolivia. Sevilla: Imprenta San Antonio.
8. Bautista, R. (2014). La descolonización de la política – Introducción a una política comunitaria. Plural editores.
9. Burman, A. (2011). Descolonización aymara – Ritualidad y política (2006-2010). Plural Editores.
10. Caero Rodríguez, G. (2012, 28 de junio). Marcha del Tipnis llega a La Paz en medio de tensión. Cochabamba: Los Tiempos. <https://cedib.org/noticias/marcha-del-tipnis-llega-a-la-paz-en-medio-de-tension-los-tiempos-28-6-2012/>
11. Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario (2010, 22 de abril). Blog Verde Bolivia • Bolivia tiene consumo altamente contaminante. La Paz: Cedla en los Medios. <https://cedla.org/cedla-en-los-medios/blog-verde-bolivia-%E2%80%A2-bolivia-tiene-consumo-altamente-contaminante/>
12. Choque Canqui, R. (1997). La servidumbre indígena andina de Bolivia. En S. Qayum (Ed.), *El siglo XIX: Bolivia y América Latina*, Vol. 102, pp. 475-485). Institut français d'études andines.
13. Claros, Y. (2020, 21 de octubre). Comisión legislativa: Las muertes en Sacaba y Senkata fueron por armas oficiales. La Paz: La Razón.

14. Correo del Sur. (2022, 25 de septiembre). Chaparina: 11 años, tres sentenciados y nadie en la cárcel. Sucre: Correo del Sur. https://correodelsur.com/seguridad/20220925_chaparina-11-anos-tres-sentenciados-y-nadie-en-la-carcel.html
15. Crabtree, J. (2005). *Patterns of protests: Politics and social movements in Bolivia*. Latin American Bureau.
16. Cuiza, P. (2020, 3 de enero). Añez pide evitar el retorno de los ‘salvajes’ al poder y expresa dudas sobre el caso racismo en Sucre. La Paz: La Razón.
17. Diario Gramma. (2010, 21 de enero). Evo Morales: presidente y guía espiritual de los bolivianos. La Habana: Órgano oficial del Comité Central del Partido Comunista de Cuba. <https://www.granma.cu/granmad/2010/01/21/interna/artic19.html>
18. El Diario. (2010, 24 de abril). Álvaro García Linera: La orgía de ONGs estaba en la mesa 18. La Paz.
19. El Mundo. (2010, 13 de mayo). Evo Morales pide al nuevo Defensor del Pueblo que defienda al Gobierno. EFE/ABI. <https://www.elmundo.es/america/2010/05/14/noticias/1273794519.html>
20. Erbol. (2021, 20 de enero). Choquehuanca dice que ‘El Mallku’ enseñó el camino de los pueblos y lo considera un ‘líder eterno’. La Paz. <https://erbol.com.bo/nacional/choquehuanca-dice-que-%E2%80%98el-mallku%E2%80%99-ense%C3%B1a-el-camino-de-los-pueblos-y-lo-considera-un-%E2%80%98lider-eterno%E2%80%99>
21. Erbol. (2023, 2 de abril). Evo ahora considera su ‘enemigo’ a Álvaro García y afirma que le ‘duele mucho’. Cambia su sentimiento. <https://erbol.com.bo/nacional/evo-ahora-considera-su-%E2%80%98enemigo%E2%80%99-a-%E2%80%98alvaro-garcia%E2%80%99-y-afirma-que-le-%E2%80%98duele-mucho%E2%80%99>
22. Fernández Selaez, G., & Arano Romero, S. (2020). De iglesias y wak’as. La sacralidad y la agencia del espacio en la trama urbana del valle de La Paz (Bolivia) durante la colonia. *Bulletin de l’Institut Français d’Études Andines*, 49(3), 419-441. <https://doi.org/10.4000/bifea.12804>
23. Fernández Juárez, G. (2015). Diablo y Ch'amakani: Antropofagia simbólica y maleficio en el altiplano aymara de Bolivia. *Chungará (Arica)*, 47(1), pp. 157-165. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562015005000006>
24. Flores Apaza, P., Montes, F., Andia, E., Huanacuni, F. (2005). *El hombre que volvió a nacer. Vida, saberes y reflexiones de un amawt'a de Tiwanaku* (Segunda edición revisada). Plural Editores.
25. Garay Vera, C., & Mendoza Pinto, J. E. (2015). “El choque de dos imaginarios geopolíticos en Bolivia. La ‘Guerra del Gas’”. *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, 15(1), 115-119.

26. Grey Postero, N. (2007). *Now we are citizens: Indigenous politics in postmulticultural Bolivia*. Stanford University Press.
27. Guendel, L. (2012). Reflexiones sobre Vivir Bien y derechos humanos: Un punto de vista práctico. *Integra Educativa*, 5(3), La Paz: Instituto Internacional de Integración.
28. Gironde C., E. (2004). *El fin del Estado K'hara*. Edobol.
29. Jiménez M. (2023, 5 de enero). Condenado en EE UU a 5 años y 10 meses de cárcel Arturo Murillo, exministro de Gobierno de Bolivia. Bolivia. <https://elpais.com/internacional/2023-01-05/condenado-en-ee-uu-a-5-anos-y-10-meses-de-carcel-arturo-murillo-exministro-de-gobierno-de-bolivia.html>
30. La Patria. (2024, 27 de marzo). Diputado denuncia que hijo de Choquehuanca compró una casa por \$us 300.000 y adquirió un préstamo millonario. Bolivia. <https://lapatria.bo/2024/03/27/diputado-denuncia-que-hijo-de-choquehuanca-compro-una-casa-por-us-300-000-y-adquirio-un-prestamo-millonario/>
31. La Razón. (2009, 25 de febrero). Evo dice que Santos mintió y cree que apañó a corruptos. La Paz. <https://www.derechos.org/nizkor/bolivia/doc/evo18.html>
32. Limachi, S., & García, E. (2010, 19 de abril). Esperanza e incertidumbre en conferencia climática en Bolivia. Reuters. <https://www.reuters.com/article/latinoamerica-medioambiente-bolivia-idLTASIE63I1AG20100419>
33. Medina, J. (2008). Suma Qamaña. La comprensión indígena de la vida buena. Segunda edición. La Paz: Gestión Pública Descentralizada y Lucha contra la Pobreza de la Cooperación Técnica Alemana (PADEP/GTZ).
34. Ministerio de Educación. (2014). *Fortaleciendo el diálogo de saberes: Contribuciones para la revalorización y revitalización de saberes y conocimientos ancestrales*. Team Graphics S.R.L.
35. Miranda, B. (2019, 20 de octubre). Evo Morales: cómo hizo el presidente de Bolivia para poder presentarse a un cuarto mandato presidencial si la Constitución solo permite una reelección. Londres: BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49926169>
36. Molina, F. (2023, 18 de mayo). Un nuevo caso de corrupción acorrala al Gobierno de Luis Arce en Bolivia. El País.
37. Morales Ayma, E. (2014). *Mi vida - De Orinoca al Palacio Quemado*. Artes Gráficas Sagitario.
38. Movimiento al Socialismo. (2021). Estatuto Orgánico. La Paz. MAS.
39. Olivera, O., & Lewis, T. (2002). *¡Cochabamba! Water war in Bolivia*. South End Press.
40. Opinión. (2021, 21 de enero). El indígena insurrecto que debilitó gobiernos y soñó con otra Bolivia. Cochabamba. <https://www.opinion.com.bo/articulo/escenario-politico1/indigena-insurrecto-debilito-gobiernos-sono-otra-bolivia/20210123183706805026.html>

41. Opinión. (2021, 20 de diciembre). Evo recuerda al extinto Mallku y dice que se "dejó usar" por "la derecha". Cochabamba. <https://www.opinion.com.bo/articulo/pais/evo-recuerda-extinto-mallku-dice-que-dejo-usar-derecha/20211220134202847939.html>
42. Opinión. (2023, 2 de octubre). Evo se estrella contra Huarachi y dice que ya no es militante del MAS. Cochabamba. <https://www.opinion.com.bo/articulo/pais/evo-estrella-huarachi-dice-que-es-militante-mas/20231002200412922696.html>
43. Órgano Electoral Plurinacional (2021) Estatuto Orgánico. Movimiento al Socialismo. Instrumento Político por la Soberanía de los pueblos. OEP. <https://www.oep.org.bo/wp-content/uploads/2023/08/ESTATUTO-MAS-IPSP.pdf>
44. Ortiz Betancourt, L. (2023, 23 de junio). ¿Unidad o lucha de contrarios en Bolivia? La Habana: Revista digital La Tizza. <https://medium.com/la-tiza/unidad-o-lucha-de-contrarios-en-bolivia-67024bee6c08>
45. Quiroga, C. (2019, 19 de agosto). 'El Mallku' reaviva al indigenismo en caos político boliviano. Moscú: Sputnik.
46. Radio Kawsachun Coca. (2023, 30 de abril). Evo es pueblo líder de los humildes. Cochabamba. <https://fb.watch/kp0QmeQKF2/>
47. Ramos, D. (2016, 24 de febrero). Presidente de Bolivia acepta derrota en referendo sobre límite a reelección. La Paz: Reuters.
48. Real Academia Española. (2023). Diccionario de la lengua española. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/aimara>
49. Relea, F. (2003, 18 de abril). El presidente de Bolivia huye de La Paz. El País. https://elpais.com/diario/2003/10/18/internacional/1066428002_850215.html
50. Rivera Cusicanqui, S. (2014, 9 de noviembre). Ver “Mito, olvido y trauma colonial”. La Razón. <https://www.la-razon.com/tendencias/2014/11/09/mito-olvido-y-trauma-colonial-2/>
51. Salazar de la Torre, C. (2006). Estética y política en la Escuela-Ayllu de Warisata : una aproximación al expresionismo de Mario Alejandro Illanes. La Paz: CIDES-UMSA, Posgrado en Ciencias del Desarrollo. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/cides-umsa/20120903103257/torre2.pdf>
52. Sanjines, J. (2015). Mestizaje upside down: Aesthetic politics in modern Bolivia. Pittsburgh University Press.
53. Segundo Guzmán, M.A. (2016). Conquista espiritual y des-civilización americana: memorias de la conquista para la nueva sociedad indígena cristianizada. Historia y gráfica no. 47. México jul./dic.
54. Smink, V. (2016, 6 de febrero). Gabriela Zapata Montaña, la exnovia que puso en aprietos al presidente de Bolivia Evo Morales. BBC News Mundo.

- https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160205_exnovia_evo_morales_bolivia_vs
55. Suárez, A (2010). The effects of climate change: proposing conflict transformation strategies.
 56. among confronted actors in Bolivia. Institute for the Study of the Americas. School of Advanced Study. University of London.
 57. Trigo, D., & Hidalgo, R. (2018). Temas iconográficos de la cuenca del Titicaca. *Arqueología Boliviana*, 4(4).
 58. Vacaflor G., N. (2016, 19 de diciembre). Achacollo va a la cárcel por el Fondo Indígena, pero el monto oficial del daño económico aún se desconoce. Agencia de Noticias Fides (ANF). Política Nacional. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/achacollo-va-a-la-carcel-por-el-fondo-indigena-pero-el-monto-oficial-del-dano-economico-aun-se-desconoce-373505>
 59. Vacaflor G., N. (2019, 24 de mayo). Evo ofrece a la COB y la COD de Oruro embajada en Países Bajos si hacen buena gestión. Política Nacional. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/evo-ofrece-a-la-cob-y-la-cod-de-oruro-embajada-en-paises-bajos-si-hacen-buena-gestion-397792>
 60. Vacaflor G., N. (2019, 10 de noviembre). La COB pide a Evo Morales renunciar a la presidencia para pacificar Bolivia. Agencia de Noticias Fides (ANF). Política Nacional. <https://www.noticiasfides.com/nacional/politica/la-cob-pide-a-evo-morales-renunciar-a-la-presidencia-para-pacificar-bolivia-402312>

Notas

* Maestro de estudios sociales y lengua española y candidato a maestro en ciencias naturales por el Waldorf University College de Estocolmo, Suecia. Ha publicado “¿Qué es el conocimiento para la educación del Suma Qamaña? Los casos de la Escuela de Warisata y la pedagogía Waldorf” en “Vivir bien: Diálogos transculturales e interdisciplinarios entre Latinoamérica y Europa” (2025, eds. Galindo et al.). Su formación académica está además en la intersección de estudios humanísticos (título de grado en estudios latinoamericanos) y las ciencias sociales (maestría en estudios globales), en dónde la espiritualidad y la política son su principal objeto de estudio. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6052-2711>. Dirección de correo electrónico: adolfo.suarez@fredkullaskolan.se.

** *Nota*. Copilot (22 de julio de 2025). *Recuperando ajayus* [Imagen generada por IA]. Copilot Microsoft 365.

PENSAR EL ALTO

"Tiwanaku Moderno"



**Reseña del libro: Pensar El Alto
"Tiwanaku moderno"**

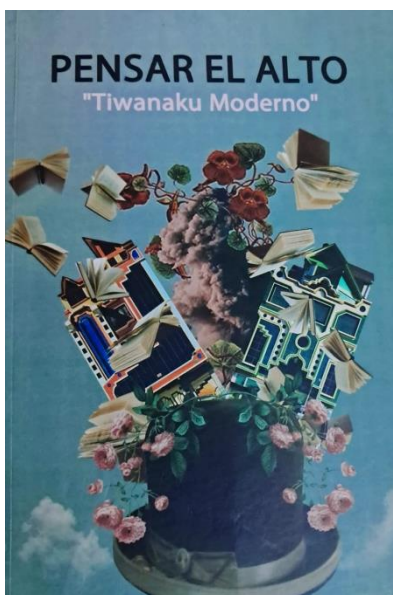
Lourdes I. Saavedra Berberty

Reseña del libro: Pensar El Alto “Tiwanaku moderno”

Lourdes I. Saavedra Berbetty*

Cómo citar: Saavedra, L. (2025). Reseña del libro: Pensar El Alto “Tiwanaku moderno”.
Revista Dialógica Intercultural, 5, 166-170. **DOI:**
<https://doi.org/10.5281/zenodo.16536253>

Recibido: 8 de mayo de 2025 • Aprobado: 30 de junio de 2025



Levantar la cabeza y sentir el vértigo de la altura, entre el imponente Illimani, el teleférico y los buses que salen como estampidas blindadas por la autopista. Más arriba de esa panorámica solo el cielo.

Es así como uno se siente cuando llega a la ciudad de El Alto, con una impresión innegable de ser una urbe que nunca duerme, que despierta con furia, con fiesta, compadrazgo, lugar de encuentros fraternos leídos en voces polifónicas con la cadencia y el ritmo de la voz de Crispín Portugal fundador de la Editorial Yerbamala Cartonera, a quien se recuerda con nostalgia, la búsqueda implacable de libros donde Alexis Arguello o el ingenio de Daniel Averanga y ni qué decir de las narrativas de Kuya Reina. Muchas palabras, imágenes y reflexiones cruzan mi mente y anudan mis palabras, cuando avanzo en la lectura de “Pensar el Alto” como Tiwanacu moderno.

Este libro agenda tres temáticas: La primera referida en pensar El Alto desde el vínculo entre lo ancestral (Tiwanaku) y lo moderno (el capitalismo alteño). La segunda parte, está

dedicada a los imaginarios urbanos y las identidades narrativas, y para culminar el tercer apartado que busca descifrar el espacio público desde el minibús y sus prácticas simbólicas, la planificación urbana y los comerciantes minoristas. Son siete ensayos, artículos y narrativas incisivas, frescas y críticas para repensar la identidad cultural, las dinámicas económicas, el encuentro entre lo público y privado como dos caras de una moneda que se descompone en la yuxtaposición de los qamiris (comerciantes aymaras con un alto poder adquisitivo), las fiestas, la familia y el develar que se está escribiendo y como existen construcciones colectivas e individuales más allá de los lugares comunes de la aymaridad. En la primera parte Guido Jesús Alejo Mamani, nos invita a reflexionar sobre “uno de los imaginarios difundidos en la subjetividad social alteña, como antigua urbe de Tiwanaku que demuestra un sentimiento de continuidad con lo ancestral, pero con posibilidades de recreación, en el presente y con su sentido de vanguardia arquitectónica y compromiso político”. En este contexto deconstruye el alteñocentrismo y la romantización de la precariedad, ya que según el INE (2001) la situación de Necesidades Básicas Insatisfechas era de 67%, y se pasó a un 36% en el (2012).

Otra parte esencial de la Aymaridad, según el autor, es también el activismo político con su carácter endógeno y recreación de la cultura y la movilidad social, imaginarios autónomos que han estado presentes por medio de:

- a) Organizaciones sociales y su lucha por la infraestructura
- b) Nuevas generaciones asociadas con la Tecnología revolución 3.0 y 4.0 (acceso a plataformas, servicios informáticos y redes sociales en los últimos diez años)
- c) Para el Qamiri (rico aymara) “moderno” que forma parte de una narrativa, producción material y simbólica

Este horizonte que es equiparado con Tiwanacu se refuerza más, cuando uno puede ver los cholets como el *Churata autobot sentinel prime*, de Villa Adela y es como si los edificios y monolitos guardaran el enigma de la identidad alteña, despertándonos esa sensación de que son o apus extra dimensionales que pueden tomarse de la mano, y llevarnos a conocer sus avenidas y criaturas como una nueva manera de vivir la bolivianidad.

En este sentido Kuya Reyna (pág. 25) afirma que creció en un espacio de exclusión, como pasado, como lo ancestral, como la marca de un Kollasuyu que nunca fue y nunca será, que se derrite en la “bonanza económica” que al parecer le otorgó a los aymaras urbanos más dignidad que los 14 años de socialismo que vivían enfrascados como “indígenas cuidadores de la Pachamama”.

Lo interesante según esta autora Reyna (2024, pág. 25) es que EL ALTO ESTÁ ROMPIENDO MITOS:

- 1) EL SER REBELDES: “El alto lugarcito donde nos toca vivir, revivir y sobrevivir. Eternos revolucionarios “héroes antes que humanos”. Como si los alteños e hijos de alteños solo sueñan algún día despertar y ser asesinados.

- 2) EL ALTO COMO UN MITO DEL SALVAJE: El Alto evolucionó desde una realidad práctica y dinámica, han aprendido a acumular capital y se están recorriendo atajos que el mercado y la ausencia del mercado lo permite, pero siguen siendo considerados. “Salvajes, terroristas y hordas que se aproximaban a Senkata el 2019”.
- 3) EL MERCADER (KAMIRI): Fernando Untoja (citado por Reyna pág. 27) dice que los alteños piensan como *qamiris* no como capitalistas, están en el proceso de acumulación del capital. Pesan más el capital simbólico y económico. Los *qamiris* son más mercaderes que capitalistas

En la segunda parte del libro Pablo Mamani reflexiona sobre El Alto ciudad Aymara internacional entre negocios, familia y fiestas. El Alto ha crecido en población en lo habitacional, comercio, industria a grandes escalas, en lo arquitectónico y cultural. De todas estas características lo que resalta son la dinámica interna y producción de sentidos del paisaje.

Es muy interesante el desarrollo de este trabajo que concluye que el cariño a los objetos mesas a los dioses y apus que rinden rituales para cuidar a la familia, al comercio, y que para entender ese *habitus* es necesaria una mirada ágil y diagonal. Porque el Alto es una ciudad que ha empezado a crecer hacia arriba.

El mirar, observar y sentir que El Alto y sus latitudes son paisajes donde el sujeto está en constante vigilia también va de la mano con el saber escuchar lo que se dice. Keyla Vasquez, nos habla del Club de lectura del Alto, no como un grupo social que se reúnen para leer libros solamente, como ejercicio de élites sociales, sino más bien a estrategias de acercamiento a los libros como la metodología de las calles a las escuelas y espacios culturales.

La tercera parte del libro nos transporta al espacio público por medio del estudio de Miltón Rocha y el viaje en minibús como práctica simbólica de interacción. En su mirada cada espacio tiene una política de apropiación en el conocido y el cotidiano habitar de los ciudadanos de a pie. con un marco teórico del Interaccionismo simbólico de Blumer, describe quiénes son los choferes de cultura urbana que en su interrelación con pasajeros forman un microcosmos en movimiento.

Por su parte, Rebeca Torrez Quispe investiga a los comerciantes minoristas de pescado en El Alto, entre las vicisitudes del espacio público, la escasez del producto y las estrategias comunales y familiares, por un espacio en disputa para comercializar y fluir con esta manera el ethos mercantil de su vida cotidiana.

Para terminar la tercera parte tenemos el artículo “la planificación del espacio urbano en la ciudad de El Alto”, Jesus Humerez que describe lúcidamente desde la memoria histórica como El Alto Pata Marka, fue el hito donde Julián Apaza, Bartolina Sisa y la reunión de

los ayllus en 1781, lograron el cerco a La Paz y la sublevación indígena que buscaba la emancipación aymara.

En el siglo XXI, los aymaras urbanos por el proceso de migración y movilidad social entran en pugna por el espacio territorial La Paz Vs Chuquiago. Zonas y villas. Estructuras sociales y mentales que cambiaron el horizonte actual. De esta manera, “Pensar en el Alto” nos conduce a tomar el pulso, sentir el sorojchi con un placer de respirar fresca y leer lo que estos jóvenes escriben y viven, en conjunto encontrarnos con un libro de gran Altura.

Referencias

1. Alejo Mamani, G (2024) “Pensar El Alto.Tiwanaku Moderno”, Nina Katari Ed. El Alto.
2. Humerez Oscori, J Comp. (2024) “Pensar El Alto.Tiwanaku Moderno”, Nina Katari Ed. El Alto.
3. Mamani, P (2024) El Alto, ciudad aymara e internacional entre negocios, familia y fiestas. En “Pensar El Alto.Tiwanaku Moderno”, Nina Katari Ed. El Alto.
4. Reyna, K (2024) El Capitalismo alteño en “Pensar El Alto.Tiwanaku Moderno”, Nina Katari Ed. El Alto.

Notas

* Docente Investigadora adscrita al Instituto de Investigaciones Facultad de Humanidades, Universidad Mayor de San Simón. MsC. En Investigación Social para el Desarrollo, mención Identidades Culturales. Publicaciones: Compiladora “Des(a)nudando Realidades: Género, violencia y vida cotidiana de los jóvenes” (2024), coautora “Aportes para la innovación académica de la Carrera de Psicología de laUMSS en el siglo XXI” (2022), “Almitas milagrosas: territorialidades sociales del amparo en la región Metropolitana” (2018) en Factores explicativos de la Violencia e Inseguridad ciudadana en la región metropolitana CESU-CEP, co autora Relatos de la Yarqhay Plazuela Osorio (2014). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9177-3035>. Dirección de correo electrónico: lourdesberbetty@gmail.com

** *Nota.* Adaptada de la tapa del libro Pensar El Alto “Tiwanaku moderno”, por Grover Acero y Martín Colque, CI PROEIB Andes, 2025.



Vivir bien

Diálogos transculturales e interdisciplinarios

**Reseña del libro: El vivir bien
y la relación con el mundo**

Andrés Uzeda Vásquez

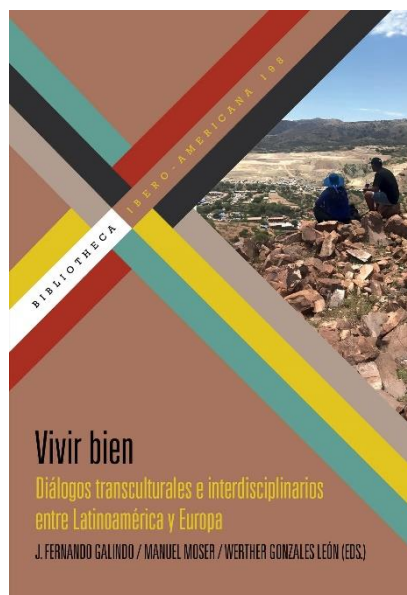
L. MUSER / WERTHER GONZALES LEÓN (EDS.)

Reseña del libro: El vivir bien y la relación con el mundo

Andrés Uzeda Vásquez*

Cómo citar: Uzeda, A. (2025). Reseña del libro: El vivir bien y la relación con el mundo. *Revista Dialógica Intercultural*, 5, 171-177. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.16537106>

Recibido: 27 de mayo de 2025 • Aprobado: 27 de junio de 2025



Ha sido publicado recientemente el libro, *Vivir bien. Diálogos transculturales e interdisciplinarios entre Latinoamérica y Europa*, por la Biblioteca Ibero – Americana (Vol. 198) del Instituto Ibero-Americano de la Fundación Patrimonio Cultural Prusiano; cuyos editores son: J. Fernando Galindo, Manuel Moser y Werther Gonzales León.

Esta publicación constituye una importante contribución a los debates y propuestas concernientes a las problemáticas sociales contemporáneas, estableciendo un diálogo estimulante Norte-Sur a la luz de una perspectiva inspirada que va más allá de las teorías sociológicas tradicionales.

El propósito de la breve reseña que sigue es ofrecer un panorama amplio del libro con noticias particulares sobre los artículos que contiene. Se trata de una publicación voluminosa (330 pp.) acerca de la noción del vivir bien. Ésta experimentó su *momentum* desde fines de los años 90 del siglo pasado hasta la primera década del actual y en el presente parece haber aplacado gran parte del vigor que tuvo, quedando, como muchas

otras cosas, casi en el olvido, languideciendo entre las sombras del pasado. Así, el libro más que un *revisiting* sería un *revival* del tema otorgándole un nuevo influjo desde una nueva perspectiva¹. Y gracias a su publicación el *vivir bien* vuelve a “sonar” y *resonar* como quiere la teoría de la resonancia.

En el prefacio se nos recuerda que la privatización de la buena vida, de lo que es bueno – anteriormente en manos del Estado y de la política– nos está conduciendo al desastre tanto natural, social como económico; por lo que sería necesario su des-privatización. Una de las maneras de hacerlo sería a través de la *teoría de la resonancia*² que propone y que tendría una saludable convergencia con nociones provenientes de América Latina, particularmente la del *vivir bien*. Esta coincidencia implicaría un diálogo fecundo para “A resonant future world”.

En la Introducción, los editores hacen referencia justamente a un nuevo diálogo sobre la buena vida rastreando los orígenes de la idea del vivir bien hasta Sócrates pasando por Aristóteles que afirma que la Polis “...comes to be for the sake of living, but it remains in existence for the sake of living well”³, llegando a identificar ésta con el “buen gobierno” del cronista Guamán Poma. Se trataría de “recolectivizar” el vivir bien luego de haber sido confinado a la esfera individual; en diálogo con la mencionada teoría de la resonancia, lo cual supondría una “ontología relacional”. Para el logro de esto el libro está estructurado en tres secciones: dos de diálogo (para una teoría crítica de la sociedad, y para alternativas de desarrollo) y una última sobre prácticas de la buena vida. Como se acostumbra en los libros académicos que reúnen varios artículos, en la introducción se puede encontrar una muy buena síntesis de éstos, por lo que en esta reseña únicamente destacaremos algunos aspectos de cada sección.

En la primera sección, se puntualiza la urgencia de completar la discusión teórica explorando la práctica concreta del vivir bien. Sobre esta praxis podríamos inquirir: ¿se practica el vivir bien? ¿Lo practican los campesinos realmente (en un mundo rural de incontenible modernización basado en el contrabando, y otras actividades ilegales y un consumo cada vez mayor de bienes “urbanos”)? Haciendo una lapidaria crítica, en otras publicaciones, A. Spedding afirma que no. ¿Y los intelectuales indígenas “(ideólogos del

¹ Una experiencia internacional de publicación anterior, europea-latinoamericana, fue la de la *Università della Sapienza* conjuntamente el centro CIDES de la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), que contenía una *prefazione* del propio presidente de entonces, don Evo Morales.

² Resonancia sería entendida como una forma de relación basada en la dinámica de escuchar y responder, pero la teoría de la resonancia no sería únicamente unidad y armonía, pues, las respuestas podrían ser divergentes y conflictivas.

³ εὖ ζῆν. En general, este término ha sido traducido de diferentes maneras yendo desde “buen vivir” o la “vida buena” hasta el *bien común*. Sobre este último se generó toda una teoría, la de los *common access resources* a la cual se refiere uno de los artículos del libro, estando los *commons* directamente relacionados con lo colectivo. Por otra parte, la idea de una buena vida probablemente ya fue enunciada en civilizaciones anteriores (entre los indoiranios o los chinos u otras culturas), así como lo ha sido en la actualidad.

mundo andino”, como los califica Spedding) llevan la forma de vida que el buen vivir pregona⁴?

Asimismo se encontrará una síntesis discursiva de la *Soziologie der Weltbeziehung* (sociología en relación al mundo o con referencia a él) y del *suma qamaña/sumaj Kausay* (vivir bien) buscando un encuentro posible/plausible entre ambas propuestas en torno a la pregunta socrática de “cómo llevar una ‘vida buena’” (nadie va a oponerse a la felicidad, pero ¿qué es ella y cómo lograrlo?)⁵. La teoría de la resonancia nos remite hasta cierto punto a la acústica o a la música, pues esta *resonanz* también supone una *dissonanz*, a lo que se añade que la resonancia requiere de una atmósfera ya que nada puede “sonar” en el vacío. A las dos formas de sonido: música o ruido se podría añadir otra que es la consonancia (*konsonanz*). Y en ésta descansa el *take* del libro: habría una casi natural consonancia (armonía – *einklang*– en términos musicales) entre el vivir bien andino y la teoría sociológica del buen vivir.

También se presenta una visión crítica –desde la *teoría crítica*, precisamente– de la resonancia y el vivir bien, advirtiendo que “*amidst despair*” o dentro de una “*wrong life*” (Adorno) no se puede tener un vivir bien, manifestándose un problema de concretización y haciéndose un llamado a la autonomía política, en términos pre-normativos, como un *how* para la vida buena. Se podría afirmar sin temor a equívoco que el enfoque crítico *par excellence* es el marxismo. Su crítica es soberbia pero sus propuestas han sido calamitosas en su *materialización* histórica, desde la Unión Soviética hasta el socialismo del Siglo XXI o el Comunitario. Lo podemos ver en la hacienda llamada Venezuela cuyo dueño incontestable es Maduro; o la hacienda Nicaragua, de la familia Ortega; o esa otra, Cuba, de los herederos de los hermanos Castro: un patrimonialismo “revolucionario” de dictadores que han comprendido muy bien el significado del término latino: *vitalitium*.

Desde la perspectiva del movimiento en favor del decrecimiento económico y la justicia climática se efectúa una *traducción y relocalización* (Acharya) de la noción del buen vivir para “aclimatarlo” a la línea de este movimiento con el que congenia *muy* bien, considerando las tres tesis planteadas por sus autores que resultan muy convincentes e insuflando un nuevo vigor a la presente “debilidad discursiva” de las ideas del decrecimiento y justicia climática. Concluyendo esta sección se encuentra el trabajo en el que participa una de las cinco autoras presentes en el libro (de un total de 21, 16 son autores varones y 5, mujeres llegando a un 23,5 % del total⁶). Enlazando el concepto del *Sumak Kausay* al de *Tinkuy* para dotarle de un *élan* “*confrontational*” de lucha y resistencia y

⁴ ¿O serán como aquel vendedor de vinos que no bebe del vino que vende sino que prefiere otras bebidas espirituosas?

⁵ La *Soziologie der Weltbeziehung* se nutre, entre otras cosas del “aura” de W. Benjamin, de la “relación mimética con el mundo”, de Adorno, y del modo “erótico-órfico de existencia” de Marcuse (aunque el mito de Orfeo es más oriental que griego).

⁶ Por lo demás, hubiera sido bueno que el libro incluyera algún artículo que se preguntara qué es o qué puede ser para las mujeres “vivir bien”.

situándolo en el marco de la perspectiva *decolonial*. (esto, sin dejar de lado su visión de relaciones armónicas con la naturaleza). Así conduciendo el buen vivir, de un precepto moral (normativo), hacia un proyecto social y político (aunque todavía no paradigma).

La segunda sección discute –o dialoga sobre– la cuestión del desarrollo (su primer artículo incluye una segunda autora). Aquí se analiza la tragedia de los llamados “*pink tide governments*” que sería más una deriva de sus himnos discursivos sobre la madre tierra y el medio ambiente hacia un rabioso extractivismo estatal, en el marco de políticas de gobierno “post-pandemia” y en su tránsito desde el anticolonialismo y anticapitalismo hacia el crecimiento económico a cualquier precio.

Seguidamente, se argumenta que siendo el buen vivir parte de la “acción estatal” sucede que las políticas extractivistas y la inseguridad laboral serían parte del desarrollo de la concepción del ese buen vivir, como consecuencia de un “trauma colectivo” vivido por la sociedad que la conduce a contradecir los principios acerca de la naturaleza del vivir bien.

Continuando con la problematización del desarrollo, la tercera autora del libro (en el tercer artículo de esta sección) emprende una aguda crítica a la noción misma de desarrollo, noción dentro de la cual se sitúa la concepción del vivir bien desde el estado, destacando las contradicciones flagrantes en que incurre con relación a ésta. Lo anterior le permite elaborar una nueva propuesta “*comunitaria*” de desarrollo, a partir del fortalecimiento del tejido social.

Otra autora del libro propone una aproximación a aquello contrario a la resonancia: la alienación, para un estudio de caso determinado. En base a los cinco tipos de alienación identificados por Rosa concluye que, aparte de otras patologías sociales, la villa que estudia sufre de alienación generalizada.

Seguidamente se presenta un trabajo histórico sobre el buen vivir basado en sistemas hidráulicos andinos pre-coloniales, mostrando que la compleja infraestructura de riego desarrollada aseguraba el buen vivir de la población.

En la tercera y última sección, sobre las prácticas del vivir bien, se analiza la fiesta de la Pachamama como práctica del mismo y que lleva a la necesidad de incorporar en éste una “estética decolonial con orientación ambiental”. Es completamente lógico relacionar una festividad así a un “vivir bien”, pero también es evidente que celebraciones o rituales de esta naturaleza antes que del vivir bien, forman parte de la cosmovisión y espiritualidad andina, así como el luteranismo o el calvinismo es religiosidad europea antes que buen vivir.

Luego viene un trabajo comparativo en educación de las experiencias de la “Escuela de Warisata” (cuya metodología desarrolla el conocimiento propio –que puede tomarse como “*lay knowledge*”– con incorporaciones selectivas del exterior sin perder su identidad) y el método Waldorf (asentado en la experiencia fenomenológica del educando, para su

enseñanza). Ambas no tienen en sí una relación directa con *el vivir bien*; la primera distante históricamente y la segunda así también como geográficamente.

La última autora del libro presenta los casos de “almitas milagrosas” (personas muertas trágicamente que se convierten en objeto de devoción en santuarios erigidos para ellas) como “territorialidades del amparo”. Como precisa la autora, la relación de lo anterior con *el vivir bien* sería paradójica: la del “morir mal”, en gran parte debido a la agudización de la violencia e inseguridad urbana, pero que a través de las creencias y prácticas rituales desencadenadas se busca restaurar la armonía perdida.

En el siguiente artículo, desde una crítica a ideas tradicionales de la modernidad, se documenta la experiencia de camioneros del occidente boliviano evidenciando “la posición dominante” del automóvil –“ser no-humano”– en la vida actual (sin duda alguna, para el boliviano, el automóvil es *of paramount importance*). Todo esto relacionado a prácticas rituales “para procesar el pasado” con el auxilio de entes no humanos; en una simbiosis de lo tradicional y lo moderno.

En concordancia (consonancia) con lo anterior, el último artículo del libro versa sobre el automóvil (“símbolo de la buena vida”) como máquina que produce naturaleza. Desde esa perspectiva, los ideales nuevos y alternativos de buena vida relativos a un planeta más sostenible (y más habitable) deberían “be wary of the pitfalls and “false friends” of Nature and the cries to protect it”.

Cierra el libro un epílogo celebrativo, justificativo y explicativo del *vivir bien*, con una crítica demoledora del capitalismo y los socialismos reales, estableciendo una diferencia categórica entre el buen vivir y el vivir mejor (*welfare*) occidental. Vivir mejor. Viviendo mejor ¿uno se siente bien?, o viviendo bien ¿uno se siente mejor?

Aventurando algunas consideraciones finales sobre el libro se podría inquirir si el *vivir bien* es crítico realmente (crítico como para criticarse a sí mismo). Como otras ideas o conceptos del misticismo oriental, el *vivir bien* más parece una idea totalizante, más acá y más allá de la crítica moderna. Totalizante, no totalitaria.

Por otro lado, en un mundo en el que vivimos o somos testigos de tremendos dramas sociales y humanos: las guerras civiles de Sudán y Myanmar, la invasión a Ucrania, y la

aniquilación en Gaza⁷ encontramos que en esos y otros lugares de lo que se trata es tan sólo de poder vivir⁸.

En un mundo asolado por el conflicto, la destrucción y el exterminio (principalmente de la vida natural), tal vez no hay que pedir demasiado.

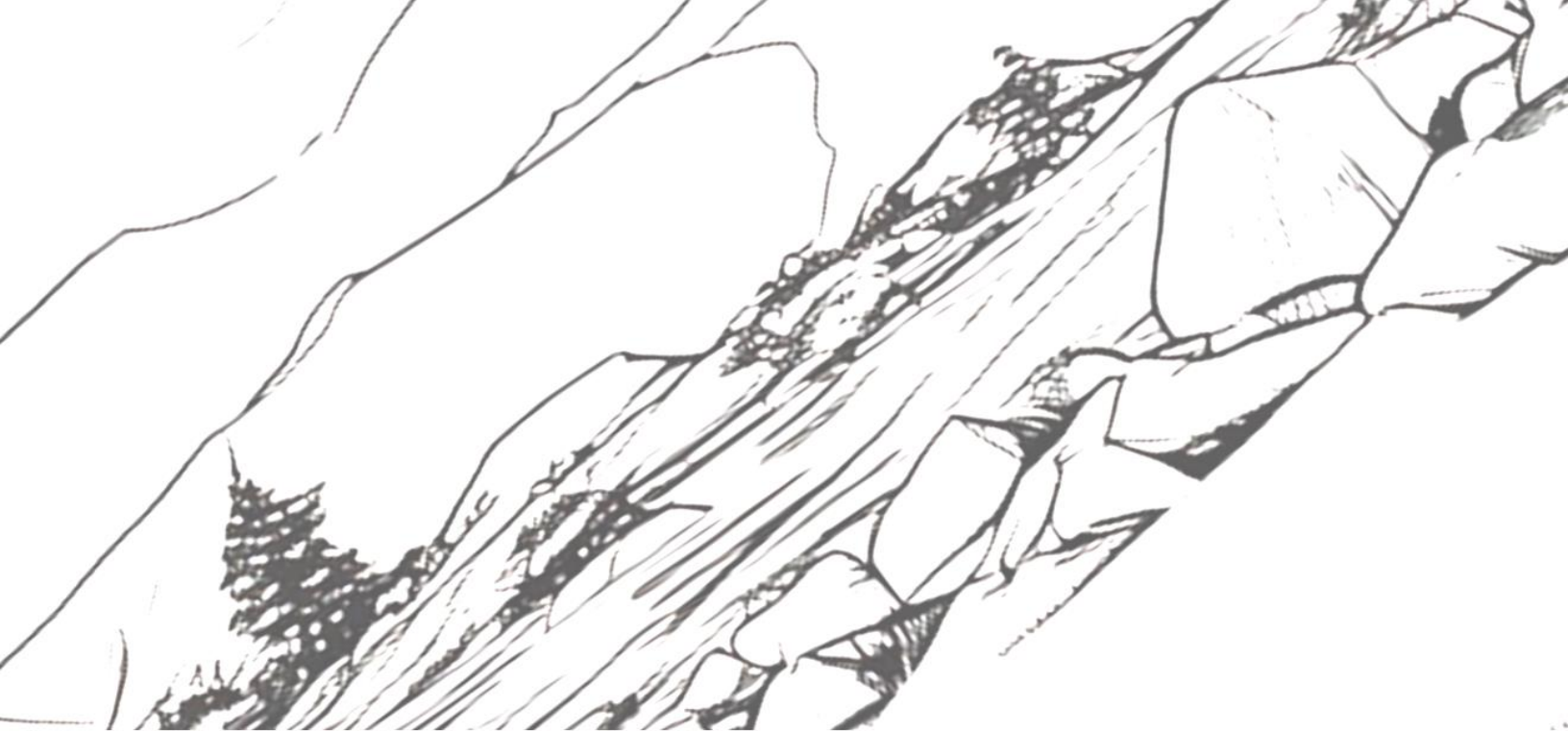
⁷ Ante el salvaje y brutal ataque terrorista de Hamas, ¿dónde se detendrá la ferocidad del estado israelí en su matanza? Habiendo asesinado a más de 50.000 personas (con el doble de heridos), sobre todo niños y mujeres (lo que hace que por cada israelí muerto en el asalto de Hamás el estado israelí ha matado a casi cuarenta palestinos), es el genocidio del siglo XXI en el que ya existe un carnicero de Gaza. Un genocidio al que nada parece detenerlo y menos las tímidas y vagas amenazas de sus socios incondicionales que no terminan de superar sentimientos de culpa del pasado.

⁸ A lo anterior podemos agregar los inmigrantes cruelmente deportados por Trump, ese “*tough guy*” de barrio, quienes, paradójicamente sin embargo, han ido en busca de su “vivir bien” al país más materialista y consumista del mundo. Viven añorando su tierra, pero bastante bien consolados materialmente (en algo semejantes al *bon vivant*: “*Homme d'humeur joviale qui apprécie les plaisirs de la vie, notamment les plaisirs de la table*”).

Notas

* Sociólogo por la Universidad Mayor de San Simón, Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Wageningen (Netherlands), Posdoctorado AGROCAMPUS-Rennes (Francia.), Università degli Studi di Pisa (Italia.). Actualmente docente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Simón. Anteriormente fue director del Instituto de Investigaciones y del Departamento de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6302-8822>. Dirección de correo electrónico: a.uzeda@umss.edu.bo

** *Nota.* Adaptada de la tapa del libro “El vivir bien y la relación con el mundo”, por Grover Acero y Martín Colque, CI PROEIB Andes, 2025.



Quinto número
Cochabamba, Bolivia 2025

