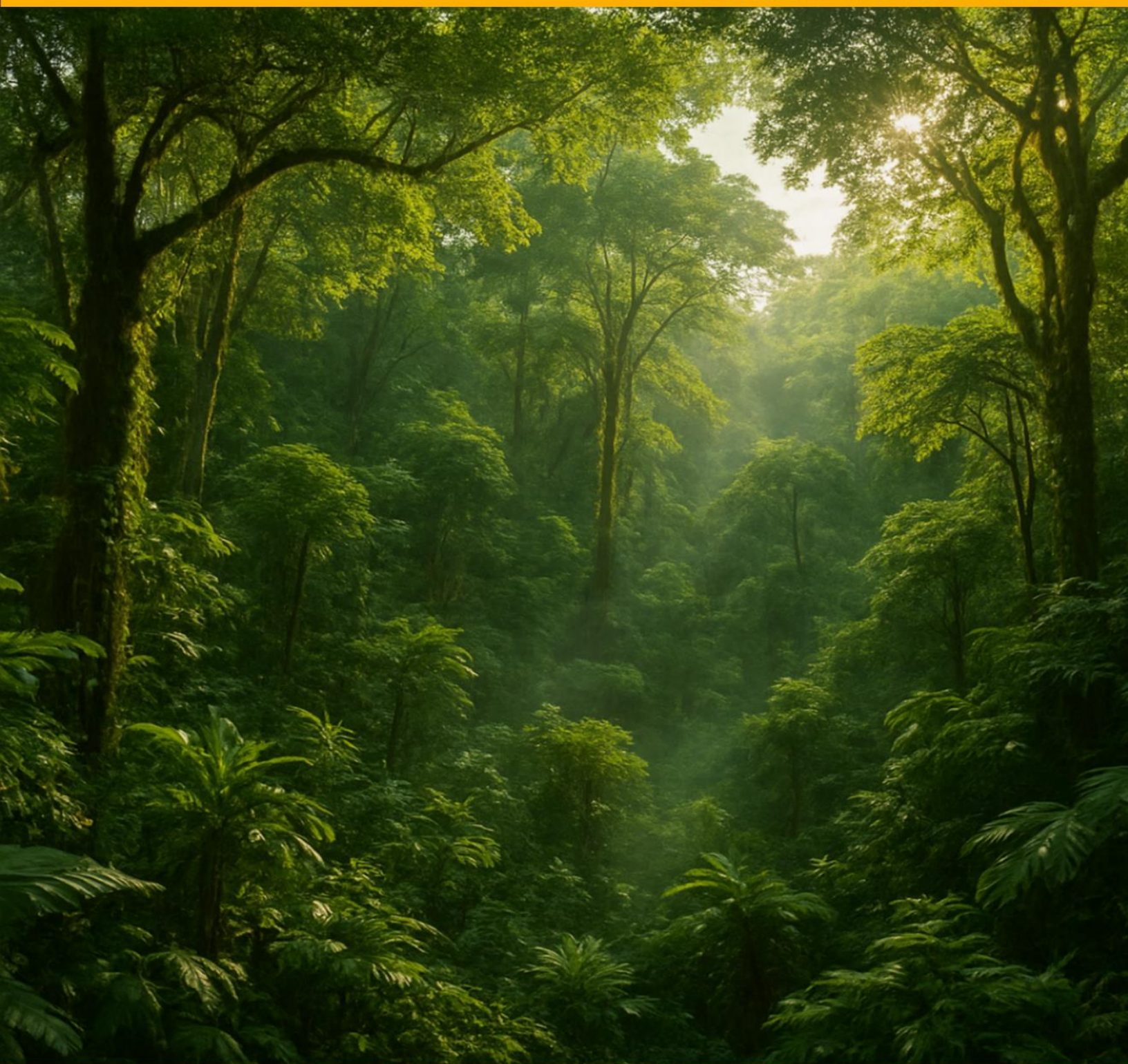


DIALÓGICA

Intercultural

ISSN-L: 2960-0847 • Número 6 • 2025



- La Melancolia en el Huayño del Norte de Potosí
- Fuentes digitales y aprendizaje híbrido
- Whose knowledge counts?



Dialógica Intercultural

Sexto número, 2025

Versión completa DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18236455>

Presentación editorial DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18236389>

Portada DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18235588>

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.18236455>

Presentación editorial DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18236389>

Portada DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18235588>

Hecho en Bolivia



Índice de contenido

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18236299>

Índice de contenido	i
Presentación	ii
Artículo 1	
La Melancolía en el Huayño del Norte de Potosí	1
Andrés Giovanni Silva Terán	
Artículo 2	
Fuentes digitales y aprendizaje híbrido: Impacto y preferencias de estudiantes de secundaria de tres unidades educativas de Cochabamba	36
Javier Martín Colque Rollano	
Artículo 3	
Whose knowledge counts? Inuit Epistemologies and sustainability governance in Arctic resource politics	65
Julia Alida Runnelid	
Artículo 4	
Los textos en quechua y aymara en un proyecto autónomo en la región Kallawaya de Bolivia	82
Jonathan Alderman Feliciano Patty	
Sistematización	
Interdisciplinariedad desde el Khuyay, para la educación superior Proyecto piloto MULTI U.MSS “Creer es Crear”	113
Eliana Pilar Cossio Coca Juana Eliana Guzmán Miranda	
Reseña de libro	
Dar la palabra a los protagonistas. Reseña del libro Usos de la inteligencia artificial en educación superior, gestión emocional y vida cotidiana. Perspectivas autobiográficas	171
María Rossana Zapata Arriarán	

Presentación del sexto número

Javier Martín Colque Rollano - J. Fernando Galindo

Presentación del sexto número

Cómo citar: Colque, J. M. & Galindo, J. F. (2025). Presentación del sexto número. *Revista Dialógica Intercultural*, 6, ii-vi. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18236111>

Con este sexto número de *Dialógica Intercultural* alcanzamos una meta planteada en la concepción de la versión digital de esta revista. Después de casi un año de responder a los requerimientos y criterios de indexación de una primera postulación, finalmente AmeliCA, una iniciativa colaborativa global para la ciencia abierta apoyada por la UNESCO, nos ha incluido en su catálogo de revistas <https://portal.amelica.org/>. Esto nos permite aparecer con otras 10 revistas que Bolivia tiene registradas y las más de 800 revistas de otros países que pertenecen a 469 instituciones del mundo. Hacia adelante viene el trabajo de registrar nuestros artículos, siguiendo el formato internacional que proponen, labor que ya está en proceso. Sin embargo, queda el desafío de indexar en otros catálogos de revistas científicas regionales y globales, trabajo en el que esperamos avanzar el 2026.

Otro aspecto a destacar de esta edición es que se reinicia con la presentación de los resúmenes de los artículos científicos en formato de audio (MP3), iniciada en nuestro primer número. Para ello, hemos hecho uso de la inteligencia artificial (IA) NotebookLM (<https://notebooklm.google/>) que nos permite añadir un componente didáctico a los documentos publicados. A esto se suma una novedad: resúmenes de video (MP4) utilizando la misma aplicación de IA. En ambas propuestas, aprovechando de las herramientas disponibles en esta IA, se ha dado una identidad institucional a las presentaciones incluyendo los logos de la revista y del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes. Con estas innovaciones esperamos facilitar la difusión de las publicaciones entre audiencias más afines con los formatos multimedia. Y a futuro esperamos refinar más estos contenidos tomando ventaja de actualizaciones emergentes de las plataformas de IA.

Hacia adelante quedan muchos desafíos, que enumeramos a continuación, como parte de una agenda de trabajo pendiente:

- Contar con una política explícita de detección y prevención del plagio
- Disponer de una política explícita de detección y uso de la inteligencia artificial
- Contar con una política de declaración y gestión de conflicto de intereses de autores, revisores y editores.
- Establecer mecanismos para lidiar con la duplicación de publicaciones, plagio, manipulación de datos y otras consideradas como “malas prácticas académicas”.
- Disponer de lineamientos sobre el uso de la inteligencia artificial por parte de los autores y en el proceso editorial.
- Fortalecer la difusión de las publicaciones, a través de formatos multimedia.
- Fortalecer la modalidad de publicación continua
- La publicación de números temáticos.

Estos desafíos son parte del proceso de, sobre la base de la experiencia recorrida, continuar avanzando en el proceso de mejora de la calidad de *Dialógica Intercultural*, y de responder a desafíos planteados por el desarrollo tecnológico a la publicación académica y el proceso editorial.

Este sexto número contiene tres tipos de materiales: artículos de investigación, una sistematización, y una reseña de libro. La sección de artículos inicia con un trabajo de Andrés Giovanni Silva Terán titulado “La Melancolía en el Huayño del Norte de Potosí” que analiza la relación entre la estética de la melancolía de la música del Renacimiento en Europa, (siglos XVI y XVII) y el huayño del Norte de Potosí, un género de música Andina que integra canto, poesía, danza y zapateo. En el análisis se describen las particularidades del huayño influenciadas por la geografía de la región, cuya sonoridad refleja la cosmovisión de los intérpretes locales. En su investigación el autor identifica “patrones melódicos descendentes” que funcionan como símbolos sonoros de la nostalgia y el afecto. Estos gestos técnicos revelan una fusión histórica donde la cosmovisión andina dialoga con las influencias musicales llegadas durante la colonia. El valor agregado de este trabajo es que contribuye a una comprensión comparada de este género musical.

El trabajo de Javier Martín Colque Rollano titulado “Fuentes digitales y aprendizaje híbrido: Impacto y preferencias de estudiantes de secundaria de tres unidades educativas de Cochabamba” analiza cómo las fuentes de información digital contribuyen a impulsar el “aprendizaje híbrido” de estudiantes de secundaria de áreas rurales y urbanas del departamento de Cochabamba en Bolivia. El autor describe las características de tres modalidades de aprendizaje: combinado, complementario y autónomo, cuya imbricación impulsa un aprendizaje híbrido a través del autoaprendizaje, mediado por fuentes digitales y supervisado por el maestro en aula con el propósito que el estudiante cultive una perspectiva crítica en la adquisición de conocimiento. El trabajo también pone de relieve la brecha digital, desafío pendiente en procesos de adaptación de innovaciones tecnológicas como es el caso actual de la inteligencia artificial.

Siguiendo una tendencia iniciada en números anteriores, en este se incluye también un artículo en inglés. El trabajo de Julia Alida Runnelid “Whose knowledge counts? Inuit Epistemologies and sustainability governance in Arctic resource politics” examina cómo las onto-epistemologías Inuit son enmarcadas y diferenciadas dentro de la gobernanza contemporánea de la sostenibilidad y los recursos en Groenlandia, y cómo este enmarcamiento contribuyen a la reproducción de jerarquías epistémicas y coloniales. Se plantea que las ambiciones de construcción estatal en Groenlandia generan tensiones entre la identidad indígena y los imaginarios del desarrollo moderno, reforzando jerarquías epistémicas incluso dentro de una entidad política liderada por pueblos indígenas. El análisis explora cómo el conocimiento, el poder y la ontología se entremezclan en los debates sobre la gobernanza de los recursos. En consonancia con el espíritu de la revista, el diálogo intercultural, esta contribución proporciona indicios comparativos sobre políticas de gobernanza de la sostenibilidad en el norte global.

La sección de artículos cierra con el trabajo de Jonathan Alderman y Feliciano Patty titulado “Los textos en quechua y aymara en un proyecto autónomo en la región Kallawaya de Bolivia” que destaca la labor de la iniciativa educativa llamada “*Aynikusun*” en el noroeste de Bolivia. Gestionada por comunidades indígenas rurales con el apoyo de un agrónomo belga, esta iniciativa transformó significativamente las relaciones sociales entre los habitantes del pueblo de Charazani en el departamento de La Paz y los campesinos de comunidades aledañas en las décadas de 1980 y 1990. El escrito destaca la educación que *Aynikusun* brindó permitiendo que los estudiantes completaran su educación secundaria utilizando textos escritos en quechua y aymara, que reflejaban las realidades locales, en lugar de los textos en español de las escuelas estatales, orientados hacia una cultura nacional metropolitana. Los campesinos alfabetizados ya no necesitaban depender de los vecinos del pueblo, por ejemplo, para navegar la burocracia estatal. Este artículo, escrito a dos voces (un investigador y un dirigente de la comunidad), explicita también el espíritu de nuestra revista: el diálogo intercultural.

La sección de sistematización de experiencias incluye el trabajo de Eliana Pilar Cossio Coca y Juana Eliana Guzmán Miranda que titula “Interdisciplinariedad desde el khuyay, para la educación superior proyecto piloto Multi U.MSS “creer es crear””, que describe el proceso de formación de jóvenes universitarios bajo la modalidad de clases matriciales y desde una perspectiva de interdisciplinariedad. El puntal inicial fue el proceso de formación desarrollado en enero del 2024, en la comunidad de Challa, Isla del Sol, donde dos docentes de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) junto con Noemí Paymal, fundadora del programa P300040005000, se comprometen a generar acciones educativas en la UMSS. El trabajo recopila diferentes actividades y resultados en detalle sobre la implementación de la “matricialidad” como concepto para mejorar la formación de universitarios.

El sexto número de la revista cierra con una reseña del libro “Usos de la inteligencia artificial en educación superior, gestión emocional y vida cotidiana. Perspectivas autobiográficas” (2024) editado por J. Fernando Galindo. La autora de la reseña María Rossana Zapata Arriarán, destaca el aporte reflexivo del libro que surge de los relatos de las experiencias de estudiantes universitarios que usaron la Inteligencia Artificial en sus procesos de educación, en el manejo de sus emociones y su vida cotidiana. Asimismo, desde un análisis psicoanalítico, se propone, que en el contexto actual, la IA se ha convertido en el “Gran Otro” de la subjetividad de los estudiantes.

Agradecemos a todas las personas que contribuyeron en hacer posible la concreción de este sexto número. A los autores por elegir la revista para publicar sus investigaciones, a los colegas que hicieron la evaluación de los artículos científicos y la comunidad académica que realiza observaciones para mejorar cada edición de esta iniciativa editorial del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes. Un agradecimiento especial a Grover Acero por su compromiso y esfuerzo en el diseño de esta edición y la implementación de contenidos digitales.

Javier Martin Colque Rollano*
Editor Adjunto

J. Fernando Galindo**
Editor General

Notas

* 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

** 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

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



La Melancolía en el Huayño del Norte de Potosí

Andres Giovanni Silva Terán

La Melancolía en el Huayño del Norte de Potosí

Melancholy in the Huayño of Northern Potosí

Andrés Giovanni Silva Terán*

Cómo citar: Silva, G. (2025). La Melancolía en el Huayño del Norte de Potosí. *Revista Dialógica Intercultural*, 6, 1-35. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17903267>

Recibido: 20 de agosto de 2025 • Aprobado: 18 de noviembre de 2025

RESUMEN | El análisis que propone este estudio tiene como objetivo explorar la relación entre la estética de la melancolía de los siglos XVI y XVII, particularmente la que operaba en la música del Renacimiento en Europa, y el huayño del Norte de Potosí, un género que integra canto, poesía, danza y zapateo, y sus particularidades influenciadas por la geografía de la región, cuya sonoridad refleja la cosmovisión de los intérpretes locales.

El enfoque surge del interés por comprender cómo ciertos giros melódicos y elementos del texto de este huayño evocan a la nostalgia y cómo esta fusión pudo articularse en el tiempo a partir de la dialógica sonora con influencias musicales llegadas durante el periodo colonial.

Así mismo la investigación contempló metodológicamente el análisis melódico, armónico y poético en tanto su comprensión histórica comparativa. A través de la transcripción en notación universal de cinco huayños seleccionados, se estudiaron sus estructuras de finales de frases, periodos y cadencias, observándose en estos un giro melódico descendente en la progresión V-i en modo menor (III-vi en modo mayor), intensificado previamente por un giro interválico de sexta ascendente, generando un efecto expresivo asociado a la evocación melancólica.

Esta interacción entre melodía y texto revela una relación intrínseca entre las representaciones poéticas y las elaboraciones melódicas del huayño, donde el gesto melódico descendente llega a ser una expresión simbólica de los afectos nostálgicos.

El análisis estableció paralelismos entre estos recursos expresivos del huayño y la melancolía como sentimiento universal en el arte y la cultura en Europa de los siglos XVI y XVII, que nos permiten inferir que el huayño del norte de potosí contiene y transmite rasgos de la influencia de la música de estos siglos, evidenciando una estructura básica de giros melódicos evocativos nostálgicos que en su desarrollo en el tiempo se han convertido en una experiencia estética significativa.

Palabras clave | Huayño del Norte de Potosí, Melancolía, Giros Melódicos Descendentes, Experiencia Estética, Representación Poética, Música del Renacimiento.

ABSTRACT | The analysis proposed in this study aims to explore the relationship between the aesthetics of melancholy in the 16th and 17th centuries, particularly as it operated in Renaissance music in Europe, and the huayño of Northern Potosí, a genre that integrates song, poetry, dance, and footwork, and its particularities influenced by the region's geography, whose sound reflects the worldview of the local performers.

The approach stems from an interest in understanding how certain melodic turns and lyrical elements of this huayño evoke nostalgia and how this fusion was articulated over time through a sonic dialogue with musical influences that arrived during the colonial period.

Likewise, the research methodologically considered melodic, harmonic, and poetic analysis within a comparative historical framework. Through the transcription of five selected huayños into universal notation, their phrase endings, periods, and cadences were studied. A descending melodic turn was observed in the progression V-i in minor mode (III-vi in major mode), previously intensified by an ascending sixth intervallic turn, generating an expressive effect associated with melancholic evocation.

This interaction between melody and text reveals an intrinsic relationship between the poetic representations and the melodic elaborations of the huayño, where the descending melodic gesture becomes a symbolic expression of nostalgic emotions. The analysis established parallels between these expressive resources of the huayño and melancholy as a universal feeling in the art and culture of 16th and 17th century Europe, which allow us to infer that the huayño of northern Potosí contains and transmits features of the influence of the music of these centuries, evidencing a basic structure of nostalgic evocative melodic turns that in their development over time have become a significant aesthetic experience.

Keywords | Huayño from Northern Potosí, Melancholy, Descending Melodic Turns, Aesthetic Experience, Poetic Representation, Renaissance Music.

Introducción

El huayño del norte de Potosí¹ se caracteriza por su interpretación vocal, acompañada de un soporte melódico paralelo ejecutado en el charango y complementado por otros instrumentos. La particularidad del charango en este estilo le otorga una trascendencia musical que lo diferencia notablemente de otros huayños, especialmente por el uso de una técnica de interpretación, el *qhalampeado*² o “melodía rasgueada” (Pedrotti, 2012, p. 190), conocido también en los pueblos de la región, por su variante como “t’ipado”³ (Espinoza Terán, comunicación personal, 29 de agosto de 2024). Geográficamente, esta técnica y su

¹ Es una variante del género *Huayño*. Huayno en Perú y Ecuador.

² Técnica de interpretación del charango que integra el rasgueo con la construcción melódica, entrelazando ritmo y melodía en una unidad interpretativa.

³ Este término hace referencia a una variante del *qhalampeo*, que consiste en entrelazar y amarrar sonidos dentro de una elaboración melódica, fusionando el rasgueo rítmico con los punteos melódicos.

origen en general parece haberse iniciado en las minas del Norte de Potosí, para luego extenderse a los valles cercanos⁴.

El interés en esta versión del género está profundamente vinculado a mis raíces familiares. Independientemente de que según los intérpretes del huayño *qhalampeado*, su esencia se fundamenta en temas que tienen que ver con el ciclo agrícola y productivo, que su interpretación estaría determinada por los cambios de estación, y que estos, en correspondencia a sus afectos temporales, le conferirían una identidad nostálgica. En el huayño norte potosino, se ha generalizado uno de carácter melancólico⁵, por temas de amor, desamor, desarraigo, abandono, etc., y este es el objeto de nuestro estudio.

Es así que, entre los habitantes locales, existe un sentimiento constante de nostalgia, gran parte provocado por la migración, que se canaliza a través de las representaciones poéticas y evocativas del huayño. Estos cantos expresan sensaciones de alejamiento de la tierra natal, de abandono, recuerdos y amores no correspondidos o frustrados, actuando como un medio de sublimación emocional⁶.

Por otro lado, nuestra aproximación a la interpretación del “huayño del Norte de Potosí” en el charango, junto con mi experiencia como guitarrista en la música de los siglos XVI y XVII de compositores como John Dowland⁷, Luys de Narváez⁸, entre otros, nos ha proporcionado una percepción sonora que nos permite relacionar las construcciones melódicas vinculadas a la fenomenología de la melancolía⁹, asociada a la música europea. Esto surge a partir de la identificación de un *giro melódico*¹⁰ evocativo de la melancolía en una colección de música de Dowland, y su vinculación con las elaboraciones melódicas¹¹ del huayño norte potosino.

Estas composiciones revelan melodías descendentes, apoyados en acordes basados en los grados I, III, VI y V¹², así como saltos ascendentes de intervalo de sexta¹³. Dichos movimientos guardan similitud con los giros melódicos de intervalo de cuarta descendente

⁴ “La gente ha migrado de las minas a las ciudades, también ha ido con su música y costumbres”. Bony Alberto Terán (Crespo, 2013).

⁵ Según Crespo, este huayño corresponde a la “cultura pueblerina” (Carta a F. Galindo, 21 de octubre de 2025)

⁶ Emoción intensa como la melancolía transformada en una expresión estética, musical, convirtiendo su carga afectiva en una manifestación simbólica.

⁷ Compositor laudista inglés (1563-1626).

⁸ Compositor y escritor español (1500-1547).

⁹ Experiencia subjetiva de la melancolía y su incidencia en la conciencia, así como su relación con el tiempo, la memoria y la creación artística.

¹⁰ Es un fragmento breve y distintivo dentro de una melodía, con identidad reconocible, utilizado para aportar expresividad o desarrollar un tema.

¹¹ La melodía

¹² Son las funciones armónicas que cumplen dentro de un contexto o sistema tonal específico. Por ejemplo: I=Tónica o V=Dominante

¹³ Es una distancia entre dos notas separadas por seis grados dentro de una escala.

y sexta ascendente menor que, según Holman (1999, p. 40), “son símbolos típicos del dolor en la música de Dowland”. Estos giros, característicos de las canciones melancólicas de Dowland, se ajustan también a los textos que incorporan elementos esenciales para acoplarse a dichas melodías (Barreiro, 2009, p. 202).

En cuanto al huayño del Norte de Potosí, algunos estudios señalan que las elaboraciones melódicas, según su base armónica, están estrechamente relacionados con el texto, y representan “intensidades emocionales que van de menor a mayor compromiso a lo largo de los versos” (Pedrotti, 2012, p. 212). Esta apreciación se complementa con la visión de intérpretes y compositores, quienes afirman que “el norte potosino se distingue por su melodía melancólica y a la vez festiva, una combinación de ambos sentimientos que le da su sabor característico” (Crespo, entrevista con B. A. Terán, 2013).

Desde una perspectiva histórica, es complejo determinar el momento exacto en que las sonoridades europeas se resignificaron en las tradiciones locales, sobre todo considerando que en los siglos XVI, XVII, etc. la transmisión musical en América era mayormente oral. Sin embargo, es plausible que los afectos locales se hayan adecuado a los elementos melancólicos traídos de Europa, junto con instrumentos como la vihuela o la guitarra española, y que hayan circulado géneros como pавanas, romanzas, villancicos, etc. (Grebe, 1967, p. 326). Investigaciones sugieren, además, que el charango tiene su origen en estos instrumentos europeos (Cavour, citado en Delgado, 2019, p. 18).

En un enfoque cualitativo, a través del análisis de las frases melódicas en relación con los versos y la estructura armónica subyacente, es posible inferir sobre una relación entre el carácter nostálgico del huayño del Norte de Potosí y los giros melódicos melancólicos de la música para laúd de Dowland, los cuales están asociados a la melancolía en la cultura y el arte europeos de los siglos XVI y XVII.

De este modo, surge la pregunta: ¿qué relación existe entre el carácter evocativo y nostálgico de los versos, melodía y texto del huayño del Norte de Potosí y el giro melódico melancólico o “motivo de la lágrima”¹⁴, presente en la música europea de los siglos XVI y XVII?

¹⁴ Según Holman, el giro melódico Lagrima, “Se compone de dos tetracordos descendentes conectados por un intervalo de 6ta” (1999, p. 40). Un tetracordo es un grupo de cuatro notas consecutivas dentro de una escala

Discusión

Temas

Tema 1. Sobre la melancolía

La melancolía es un estado de ánimo, un sentimiento o una emoción acerca de la cual, a lo largo de la historia, se han establecido discusiones sobre su origen. Su descripción se remonta a tiempos de la antigua Grecia. Como señala Morales Cabrera: “es una idea con 2500 años de historia” (2016, p. 27). Este estado se definió como un mal, una enfermedad. Por ejemplo, en la Edad Media se la vinculó con otros males, como la bilis negra. La melancolía ha sido asociada con una teoría del siglo IV a. C. atribuida a Hipócrates. Según describe Barreiro: “la melancolía es una noción que remite a la teoría desarrollada en la antigüedad clásica de los cuatro humores” (2010, p. 196). En resumen, la melancolía fue considerada como una de las emociones humanas básicas (Bar-Joshafat, 2021, p. 919) que ha evolucionado de manera inmanente a las circunstancias históricas, sociales y culturales de los individuos.

A partir del Renacimiento (siglos XV y XVI), la melancolía se vinculó al proceso creativo. “Los principios de Galeno sentaron las bases para considerar a la melancolía, durante este periodo, como un estado deseable y relacionado con la inspiración” (Corona Alcalde, 2010, p. 208). Pensadores del siglo XV, como Ficino, otorgaron a la melancolía un estado de sensibilidad propicio para la creación, al “despertar en el temperamento del artista, un furor inventivo¹⁵.” Morales Cabrera señala que: “sufrir de melancolía se relaciona como una cualidad de los genios.” Esto implica que solo el genio artístico tiene la capacidad de alcanzar lo celestial, algo inalcanzable en la vida terrenal, mediante la estimulación de la melancolía, a la que Ficino define como “verdad del alma” (Morales Cabrera, 2016, p. 29).

Por lo tanto, se resalta que la capacidad de los individuos creativos, considerados geniales, para hacer representaciones literarias, musicales, etc., está sustentada en la nostalgia de lo que solo existe en su pensamiento. Según Hurvitz: “a los que fueron eminentes filósofos, héroes, políticos, poetas o artistas se les atribuyó un carácter o temperamento melancólico” (1999, p. 4). En la actualidad, pensadores como Giorgio Agamben se refieren al estado melancólico como un momento en el que se establece una relación entre la ilusión y la realidad a través de la revelación de un objeto perdido o inexistente (Agamben, 1982, p. 32; citado en Morales Flores et al., 2021, p. 165).

Se considera, entonces, que la melancolía es el estado en el que la creatividad artística encuentran su estímulo más significativo; un encuentro con la esencia y el interior de uno mismo, donde el pensamiento entreteje sus representaciones evocativas desde lo más entrañable del espíritu humano. Sin embargo, en el siglo XX, tendencias como el

¹⁵ Marsilio Ficino, en su obra *De vita coelitus comparanda*, sugiere que ciertas influencias celestiales pueden inducir en el artista un “furor divino”, elevando su creatividad y comprensión (Ficino, 1989).

existencialismo¹⁶ de Camus, recobraron el sentido melancólico, anticipado a partir de Baudelaire en su noción de *spleen*¹⁷, como representación del hastío y la pérdida de sentido del individuo moderno. Este eslabón entre melancolía y absurdo se proyecta en movimientos artísticos de origen existencialista y nihilista, por sus representaciones distópicas; según Rogliano existe una “premisa en los movimientos artísticos de deformar la realidad” (2019, p. 163)

Tema 2. Sobre la melancolía en la música

Como se puede observar, el estado melancólico tiene su incidencia en el arte y la música, ya que se constituye como la emoción que origina un momento de introspección, estado en el que un pensamiento se convierte en sujeto para su representación metafórica. Es decir, la obra de arte se convierte en el objeto, en el presente, de ese pensamiento... “La esencia del arte es la nostalgia por el otro mundo” (Murena, 2002, p. 401).

En el caso de la música, su condición semiótica, es decir, la significación de los signos que representan los sonidos y le confiere su naturaleza melancólica, a diferencia de la verbalización, que representa y comunica un contenido concreto y específico; esta diferencia es la “fuente del poder singular de la música”. “Steinberg señala que, debido a su incapacidad de significar como las palabras, la melancolía en la música surge como parte de su condición inherente” (Bar-Yoshafat, 2021, P.919-920).

Pensadores como Heidegger sugieren que la obra de arte debe ser analizada desde su significación intrínseca¹⁸, es decir desde su esencia, que actúa como metáfora de un pensamiento; su reflexión, desde una perspectiva extrínseca, limita su interpretación a un solo plano. Morales Cabrera observa una tensión en la obra de arte entre la ausencia de significación extrínseca y su presencia intrínseca, lo que sugiere que la música puede evocar un mundo melancólico a través de sus elaboraciones sonoras¹⁹ (2016, p. 21).

Durante el florecimiento cultural o época Isabelina en Inglaterra, el estado de melancolía también permeaba la música y la poesía. Compositores como John Dowland incorporaron en sus obras gestos o movimientos melódicos que evocaban una profunda tristeza; él utilizó uno descendente que creaba una sensación de melancolía, con el objetivo de conmover a los oyentes (Corona Alcalde, 2010, p. 22). En concreto, trataba de dos tetracordos unidos

¹⁶ El pensamiento de Camus se acerca al absurdismo, pues enfatiza el conflicto entre el anhelo de sentido y la indiferencia del universo, diferenciándose del existencialismo centrado en la libertad y la responsabilidad.

¹⁷ El *spleen* en Baudelaire es un estado de aburrimiento y fatiga existencial del individuo moderno, un estado de melancolía, de angustia y vacío, en la disyuntiva de la conciencia, con respecto de la dimensión de la realidad y el deseo de trascenderla.

¹⁸ Según Heidegger, el arte no debe analizarse como una mera representación, sino más allá de lo técnico o lo histórico, explorando el mundo que revela y la verdad que en él se teje.

¹⁹ Una elaboración sonora puede definirse como el proceso de organizar y transformar sonidos con fines estéticos, comunicativos o funcionales.

por un intervalo ascendente de 6ta menor; este puede identificarse en su colección *Flow my tears*²⁰. Este movimiento se convirtió en un tópico melódico²¹ para expresar el dolor, al que él llamó *Lágrima*, resonando con la poética de su tiempo.

Con anterioridad, compositores como Luca Marenzio y Orlando di Lasso²² habrían incorporado en su música una técnica de composición conocida como “pintado de la palabra o el texto”, para representar la pérdida y el dolor; ambos influyeron en la obra de Dowland (Holman, 1999, p. 43). Esta técnica consistía en el uso de recursos musicales específicos para dar intensidad a la expresión emocional y retórica de las palabras, a través del uso de elaboraciones melodías ascendentes o descendentes, para significar palabras con esos sentidos; en esa línea, la representación de estados emocionales sugeridos por el texto, a través de giros melódicos, armonías o texturas. “Este proceder se sitúa dentro del contexto de la tradición de la teoría de los afectos, para representar emociones y estados de ánimo particulares y por lo tanto conmover a los oyentes (O’connell y Powell, 1978, P. 17, citado en Barreiro); otros como Giovanni Gabrieli y Claudio Monteverdi²³, también usaron el mismo procedimiento en los siglos XV y XVI.

En Latinoamérica, se pueden observar investigaciones sobre la melancolía en la música, durante el siglo XX enfocadas en la identificación de giros melódicos descendentes que, autores como Hernández Salga han denominado a estos, como el “tópico de la melancolía”, en la música colombiana. Este autor relaciona elementos como la melodía y el texto y, establece una conexión entre ambos, en correspondencia con el contexto cultural, y señala: “una cierta combinación de elementos musicales y textuales configura una simulación de la experiencia emocional de la melancolía” Hernández Salga (2013, p. 5). Esta denominación podría considerarse una variación del “gesto retórico melancólico” que se atribuye a Dowland.

En conclusión, la estética melancólica de los siglos XVI y XVII, ha sido y es motivo de inspiración en la música, y en correspondencia, capacidad de esta para evocar emociones profundas, los compositores a través de sus sonoridades la han convertido en un vehículo para la exploración, introspección y reflexión sobre las complejidades de la condición humana y, el vacío existencial de las sociedades modernas, utilizando, según Rogliano, ciertos tópicos melancólicos, como acordes menores, progresiones lentas y cadencias no resueltas. De esta manera, con una mirada comparativa, se puede entender cómo estos giros melódicos también pueden estar presentes en otras tradiciones musicales como la del huayño norte potosino, cumpliendo funciones expresivas parecidas.

²⁰ *Flow, My Tears* de John Dowland, originalmente una pavana instrumental (*Lachrimae*, 1596), se convirtió en una emblemática canción isabelina, destacando por su melancolía y expresividad.

²¹ Un tópico melódico puede definirse como un patrón o fórmula melódica recurrente evocativa.

²² Marenzio (1553-1599) y Di Lasso (c. 1532-1594) fueron compositores del siglo XVI, pertenecientes al Renacimiento tardío.

²³ Gabrieli (1557-1612), Monteverdi (1567-1643), compositores italianos del Renacimiento

Tema 3. Sobre la melancolía en el huayño del Norte de Potosí

Este género también sería resultado de la influencia colonial, transformándose, en una entidad híbrida, como parte de un proceso dialógico sonoro. Este proceso daría lugar a un nuevo contexto sonoro y emocional en el que resaltaría la coexistencia de la estética melancólica con la tradición local. Algunos estudios identifican en la estructura armónica del huayño dos áreas tonales en condiciones de ambigüedad tonal, y sugieren que existe una dualidad tonal, manifestada en la combinación de modos mayores y menores en sus progresiones armónicas, pudiendo ser una de las razones detrás de esta intensidad emocional. Según los intérpretes Bonny Alberto Terán y Carlos Espinoza, el huayño refleja una dualidad en la que la evocación y el lamento coexisten con la alegría y el disfrute, especialmente en escenarios rituales y festivos, así como en aquellos vinculados a los cambios de estación, la cosecha y la siembra. En este sentido, el huayño expresa la relación íntima entre el ser humano y su entorno, adaptándose a los diferentes ciclos naturales del año y a la diversidad de rituales²⁴.

Esta característica de dualidad podría fundamentarse en la cosmovisión andina, como señala Pedrotti (2012, p.212), al combinar simultáneamente temas de tristeza y nostalgia con la alegría característica del huayño, reflejada en el movimiento rítmico implícito que invita a la danza y al gozo, incluso cuando se abordan temas de desconsuelo (Crespo, entrevista con B. A. Terán, 2013). En este contexto, la alternancia entre modos mayores y menores puede interpretarse como un proceso emocional no excluyente, sino como dimensiones complementarias de una misma experiencia estética. Según Terán y Espinoza, la melancolía en el huayño se configura como una estética compleja y culturalmente construida, que permite transitar entre extremos emocionales y transmitir una amplia variedad de sentimientos.

Así mismo, el uso del *qhalampeado* genera sonoridades que evocan lamento y nostalgia, a través de las múltiples capas de armónicos que las cuerdas metálicas producen al rasgarse. Esta técnica, resalta la melodía a partir de notas individuales que se entrelazan con los acordes formados en las cuerdas del instrumento, acentuándose unas más que otras para enfatizar la línea melódica, que emerge de la cuerda más aguda; esta imbricación sonora produce un eco, una textura evocativa.

Según estas investigaciones, este fenómeno sonoro se enmarcaría dentro de la estética andina, en la cual subyace la búsqueda de la expansión del sonido, mezclado, ancho o doble²⁵. Es decir, esta densidad sonora y compleja, que contrasta con la uniformidad de tonos propia de la tradición musical occidental, es melancólica para Espinoza y Terán.

En cuanto a la estructura melódica de los huayños *qhalampeados*, el análisis muestra que la evocación de sentimientos de nostalgia está vinculada, en particular, en la cadencia

²⁴ Festividades religiosas.

²⁵ Sonido *Tara* en los instrumentos aerófonos.

final²⁶ o los finales de la segunda frase o verso de los periodos a y b. Pedrotti identifica un esquema de estrofas repetitivas (a-a' y b-b'), que se organizan en secciones instrumentales y cantadas. Los huayños estudiados en esta investigación comienzan con una sección instrumental que introduce la melodía que corresponde a la primera frase b1 del 2do periodo, en una tonalidad en modo mayor; estas secciones también se presentan como interludios instrumentales entre las partes cantadas. Al final de las frases, versos o estrofas, a2 y b2, es común que se alcance una progresión armónica cadencial con la progresión V-i del modo menor (III-vi, del modo mayor, entendiendo que la tonalidad general es en modo mayor); la tónica menor es la que genera una sensación evocativa y de nostalgia.

En la poética del huayño del Norte de Potosí, como metáforas recurrentes se habla del amor, los amores no correspondidos, los sueños perdidos y el paso del tiempo. También se expresa la añoranza por los pueblos abandonados debido a la migración. Bony Alberto Terán resalta la constante referencia al sufrimiento emocional, vinculado al abandono y la separación. Por su parte, Carlos Espinoza subraya que los temas nostálgicos desarrollados en la poesía del huayño del Norte de Potosí se contrastan con los momentos de celebración y alegría expresados a través del baile y el zapateo. Esto genera una representación de la dualidad entre el sufrimiento y la alegría, al unir movimiento y palabra en un acto simultáneo de duelo y celebración.

Según este estudio, la teoría se fundamenta en que la evocación nostálgica en el huayño del Norte de Potosí se refleja en la construcción de un descenso melódico en los finales y/o extensiones de frase, o estrofas, en correspondencia con el texto inmanente. Según Pedrotti, el discurso melódico-poético transita desde un estado emocional neutral, o un contexto festivo, según Espinoza y Terán, hacia un estado más triste o nostálgico, pero de mayor intensidad emocional, debido a las transiciones hacia el relativo menor en las cadencias finales

Este descenso melódico ha podido convertirse en una configuración natural e integrarse a la tradición de creación del huayño norte potosino, como si se tratara de una *fórmula melódica*²⁷; mientras en este expresa nostalgia y alegría, en Dowland pérdida.

Tema 4. Sobre la melancolía sublimada

En la tradición musical renacentista, el "pintado de la palabra" o "pintado del texto", observable en la música europea de los siglos XVI y XVII, se utilizaba como un enfoque retórico-melódico para representar emociones humanas, especialmente aquellas relacionadas con la melancolía. Esta técnica consistía en la interacción precisa entre los elementos musicales y los significados del texto, permitiendo al oyente experimentar emociones como la de una melancolía transformada. No se limitaba a un estado de ánimo

²⁶ Sucesión de acordes que señala el final de una frase, sección o pieza, proporcionando sensación de reposo o continuidad.

²⁷ Patrón recurrente en una melodía que caracteriza un estilo, género o tradición.

negativo, sino que se elevaba a un plano contemplativo y trascendental: “la melancolía aparece en la percepción de lo sublime; la noción de lo sublime tiene un amplio sentido, no es lo bello solamente” (Morales Cabrera, 2016, p. 37).

Desde esta perspectiva, la sublimación se presenta como una capacidad humana fundamental para descubrir belleza en diversos estados emocionales, es así que el arte y la música no solo representan emociones complejas, como el sufrimiento, sino que las convierten en experiencias estéticas superiores. Este proceso no solo reflexiona sobre el dolor, la pérdida y la desesperanza, sino que los convierte en estados contemplativos y trascendentes, ofreciendo una comprensión más profunda de la condición humana.

Flow My Tears de Dowland, es el ejemplo paradigmático de esta sublimación; a través del gesto melódico *Lágrima*, se alcanza una profundidad emocional que transforma el sufrimiento en una categoría estética. La música melancólica de este compositor no solo expresa tristeza, sino que eleva dicha emoción a una experiencia trascendental, capaz de encontrar significado en las paradojas emocionales. Sobre la experiencia sonora de dicha obra, el músico Sting describe su efecto paradójico: una canción profundamente triste que, al final, proporciona consuelo. Sting afirma que se trata de “una canción de desesperanza extrañamente edificante” (citado en Barreiro, 2010, p. 206). En otras palabras, la música produce un efecto catártico en el oyente, facilitando la integración de estados afectivos contrastantes y confirmando alivio emocional.

Este proceso trascendental está relacionado con la sublimación de emociones, que permite alcanzar alivio en la tristeza, el duelo y la tragedia. La representación melódica y poética en la música, junto con su poder único para transformar el dolor en belleza, da lugar a lo que algunos autores describen como “melancolía sublimada” (Barreiro, 2010, p. 203). Comparativamente este fenómeno estético y emocional encuentra su equivalente en el huayño norte potosino, donde la melancolía reconforta.

Tema 5. Sobre la melancolía sublimada del huayño del Norte de Potosí

El huayño del Norte de Potosí propone una experiencia sonora que invita a la reflexión al integrar también, diversos estados emocionales en los elementos que lo constituyen, en correspondencia a la cosmovisión andina y a las particularidades de su contexto cultural. Es decir, a través de estas experiencias sonoras determinadas²⁸ se refuerza no solo el carácter dual del pensamiento andino, sino también los mencionados procesos emocionales profundos en los que la tristeza y la alegría no son contradictorias sino partes de un todo equilibrado.

Con el uso del *qhalampeo*, los intérpretes logran la riqueza amónica que genera la sensación del “sonido doble o con sombra;” para ellos subyace un sonido paralelo, que no es producido directamente.

²⁸ Representaciones acústicas derivadas de su tradición.

Como se señaló anteriormente, esta sonoridad evoca una nostalgia profunda, por la cualidad del tono que la proyecta como un sonido inalcanzable; es una percepción sonora producida por un hecho o una realización melódica inexistente; tiene relación a una percepción descrita sobre el logos del arte, “la melancolía surge a causa de la nostalgia por algo que no se posee” (Murena, 2002, P. 404).

En esa línea, la bimodalidad²⁹ que se establece en la misma tonalidad del huayño del Norte de Potosí a partir de la coexistencia de los modos mayor y menor, es una representación de la integración de opuestos, en esta se refleja una filosofía de complementariedad entre ellos. En otras palabras, los intérpretes del género buscan alcanzar en este fenómeno acústico una intensidad emocional en equilibrio de tal manera de hacer trascendental esta experiencia sonora.

En correspondencia a su tradición, en el huayño del Norte de Potosí se puede observar la articulación de un proceso de sublimación de emociones profundas encontradas, entre ellas la melancolía. A partir de la incorporación, de un elemento expresivo como la danza, la celebración de un hecho religioso, o de los ciclos naturales, tienen un carácter alegre, generando experiencias sonoras introspectivas y simbólicas, que transforman el desamor y la añoranza en consuelo o el recogimiento espiritual en celebración. Así la dualidad emocional que refleja el pensamiento andino, transforma un sentimiento doloroso en una experiencia estética y significativa que celebra la vida; comparativamente teniendo en común la misma función estética de la música renacentista, independientemente del contexto cultural.

Tema 6. Sobre el origen del charango

El charango tiene sus raíces en la adaptación de la vihuela y la guitarra española, introducidas en América Latina durante el periodo colonial. Estas influencias organológicas y musicales llegaron a la región de Potosí alrededor del siglo XVII. Con el transcurso del tiempo los individuos locales adoptaron estos instrumentos, los modificaron y adaptaron, dando lugar al charango³⁰. Este proceso de transformación se dio como parte de un mestizaje cultural, en tanto se fusionaron sonoridades tradicionales locales con las traídas de Europa para crear otras nuevas.

Una de las evidencias más claras de la conexión entre la vihuela española y el charango son las esculturas de sirenas en la fachada de la Iglesia de San Lorenzo en Potosí, donde se muestran sosteniendo lo que parecen ser vihuelas o charangos. (Baumann, 2004, P8). Este detalle refleja cómo el charango surgió en un contexto de intercambio cultural profundo, y cómo Potosí, el centro más importante de intercambio económico y cultural de la época,

²⁹ En música, implica la superposición o alternancia de dos modos tonales.

³⁰ Según Baumann el charango es un “arquetipo de un proceso de aculturación entre las tradiciones ibéricas y las andinas y de un actual proceso de transculturación” (2004, P5).

fue posiblemente uno de los lugares, donde el charango comenzó a desarrollarse y a difundirse (Baumann, 2004, P13).

La creación del charango ha sido la representación de un proceso de resignificación de elementos ajenos por las culturas locales (Delgado, 2019, P 20). Entre estos elementos, los musicales, así como repertorios, inherentes a la naturaleza de estos instrumentos. Inicialmente basado en la vihuela de cinco cuerdas dobles, el charango fue adaptado en sus materiales y también acústicamente resignificado, a través de un proceso de aculturación. En esa línea el charango habría sido adoptado y transformado por los individuos locales de las comunidades indígenas e integrado a sus prácticas musicales y vida cotidiana. Este proceso de adaptación no solo permitió la creación de un nuevo instrumento, sino también su incorporación en las tradiciones indígenas y campesinas, donde el charango se consolidó como un símbolo de identidad cultural³¹.

En suma, el charango sería el resultado de un proceso de transformación cultural en el que las sonoridades europeas habrían sido asimiladas y reformuladas por las comunidades andinas, dando origen a un instrumento que refleja tanto la historia colonial de la región como su capacidad de integrar y resignificar elementos sonoros externos en su identidad musical.

De este proceso, descrito en el enunciado anterior, podría derivarse el charango del Norte de Potosí, y este sería fundamental para el estilo de interpretación que define el huayño de esta región, caracterizado por el *qhalampeado*. Como se indicó, durante la época colonial y republicana, en las minas de la región se desarrolló un proceso de mestizaje cultural, produciéndose intercambios y adaptaciones musicales tanto andinos como europeos (Pedrotti, 2012, p. 24), incidiendo en la forma de tocar, que, a partir del rasgueo de todas las cuerdas, destaca la melodía, en tanto que la armonía se entrelaza en la textura sonora. De esta manera, el contacto e interacción entre culturas dio lugar a un estilo musical único, que constituye una parte fundamental de la identidad cultural de la región.

Tema 7. Sobre el origen del huayño.

Según estudios sobre el “huayno peruano”, el huayño, en sus orígenes, era una danza andina cuyo contexto de ejecución podría haber estado vinculado a las festividades agrícolas y religiosas. Es decir, en las culturas precolombinas, la música cumplía una función social y ritual, de manera que estaba siempre unida a la danza, los rituales y las festividades comunitarias, como señala Cergio Prudencio (Citado en Dalponte, et tal. P. 2020). En esta línea, se entiende que esta danza consistía en un baile en parejas, entrelazando las manos. Según Mendivil (2010, P. 36), el término en quechua

³¹ El charango, surgido de un proceso de adaptación y aculturación, fue integrado a las prácticas musicales de los individuos locales, convirtiéndose en un símbolo de su identidad.

"Huayñukuni", documentado por Antonio Ricardo en Lima en 1586, haría referencia a esta acción de bailar.

Estas investigaciones resaltan el carácter participativo del huayño, es decir, la elaboración colectiva de la danza como un fin en sí mismo, y lo describen como una manifestación de la simbiosis entre la vida en comunidad y sus creencias religiosas.

Las investigaciones sobre el huayño coinciden en que su origen prehispánico es indiscutible, su ritmo era binario y la escala utilizada, era esencialmente pentatónica, aunque también señalan una evolución significativa a partir del siglo XVI, cuando se produjo una mezcla cultural. Algunos estudios sugieren que el huayño surgió como género musical en el contexto de la conquista y la colonización de América, considerándolo un ejemplo claro de mestizaje y resistencia cultural. Es decir, el huayño prehispánico atravesó un proceso sincrético, en el que se apropiaron y adaptaron elementos ajenos y propios al huayño. Este proceso resultó en la resignificación de dichos elementos, en correspondencia a sus afectos sonoros.

Según estos estudios, el huayño, tal y como lo conocemos hoy no fue la excepción en el proceso de aculturación que atravesaron las formas de expresión musical de los individuos locales. Formas musicales europeas fueron adoptadas y modificadas a partir de la incorporación de la armonía occidental, así como de patrones melódicos y rítmicos que enriquecieron la fusión musical; en esa línea la inserción del castellano repercutiría en la tradición métrica y melódica de las elaboraciones sonoras locales, afectando a la estructura de frase o versos; todos estos elementos le dieron una estructura nueva y más compleja, aunque se mantuvo la escala pentatónica de origen pre-hispanico (Mendivil, 2010, P 36-38). En suma, el huayño simboliza el encuentro intercultural que se dio entre lo indígena y lo hispano, durante el periodo colonial, constituyéndose en la actualidad como uno de los géneros más representativos de los Andes.

En el norte de Potosí, el huayño también se considera resultado de un proceso de mestizaje, adaptación y fusión cultural. Bonny Alberto Terán destaca al huayño nortepotosino³² como una de las expresiones más características de la cultura cholo-mestiza de la región, que no solo expresa la vida cotidiana, sino también emociones profundas que integran lo espiritual, lo festivo y lo emocional de la vida en los Andes, donde la melancolía es un tema recurrente en sus melodías y versos. Según Espinoza, el huayño norte potosino³³ tiende a reflejar una dualidad emocional, impregnada muchas veces de temas nostálgicos y, otras, de un espíritu festivo, donde el dolor y la alegría coexisten. La historia de estos dos elementos, el huayño norte potosino y el charango, está profundamente entrelazada, siendo un ejemplo vívido del mestizaje cultural que ha caracterizado a la región andina durante siglos.

³² Crespo, entrevista con B. A. Terán, 2013.

³³ Espinoza Terán, comunicación personal, 29 de agosto de 2024.

Tema 8. Sobre los predecesores instrumentos y géneros.

En línea con lo mencionado anteriormente sobre el origen del charango y la circulación de instrumentos y géneros musicales, investigaciones históricas señalan que, a partir de la llegada de los conquistadores a América en 1492 y durante el período colonial, entre los instrumentos de cuerda se encontraban la guitarra de cuatro cuerdas dobles y la vihuela (Anleú, 1992, P 31-39). Entre los géneros musicales más destacados figuran las romanzas, pavanas, villancicos, glosas y coplas, entre otros (Grebe, 1967, P 337). Estos elementos habrían sido asimilados por las culturas locales, generando un sincretismo cultural y religioso que incidió profundamente en su identidad cultural.

Independientemente de que el charango haya surgido a partir de los instrumentos mencionados, según Anleú-Díaz, también se habrían incorporado aspectos técnicos de interpretación, como el estilo de “punteado” de la vihuela de seis cuerdas dobles y la técnica de “rasgueo” de la guitarra de cuatro cuerdas dobles. Ambas técnicas podrían haber dado origen al “rasgueo melódico” o *qhalampeado*, característico del huayño norte potosino. En otras palabras, los instrumentos que surgieron en España a lo largo del siglo XV, influenciados por tradiciones árabes y europeas, derivaron en instrumentos locales, como el charango, durante la colonia en América, generando nuevos estilos y géneros musicales que representan la identidad cultural de la región.

Es claro que estos instrumentos de cuerda circularon con sus sonoridades intrínsecas y un repertorio propio que representaba su naturaleza, es decir, música popular española de transmisión oral, como los géneros mencionados anteriormente. Según diversos estudios, durante el Renacimiento, el repertorio para vihuela española conservaba elementos modales heredados de siglos anteriores, tales como estructuras en octavas y cadencias descendentes. Estos elementos del repertorio para vihuela se habrían adaptado a géneros locales, desarrollando un estilo colonial que se transformaría con el paso del tiempo (Grebe, 1967, p. 356)".

A continuación, la propuesta de análisis de los elementos musicales que representan al tema en cuestión, a partir de la identificación de cinco títulos de huayños *qhalampeados*, de la tradición y autores del norte de potosí,

Metodología

Se siguieron los siguientes pasos:

Se transcribieron al pentagrama los siguientes “huayños k’alampeados:”

- Me estoy yendo – DR (Derechos reservados)
- Caripuyo Torrecita – Bonny Alberto Terán
- Uru uru pampita – Luzmila Carpio
- Basta corazón – Bonny Alberto Terán (Atribuido a)

- Amorosa Palomita – Huayño tradicional

Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Estructura armónica
- Elaboración melódica y de frase
- El texto, en correspondencia a la elaboración melódica
- La existencia aproximada de un “esquema”, “formula” según Pedrotti, “tópico” según Hernández, armónico – melódico evocativo nostálgico recurrente.

Se obtuvo una copia digital de la *Pavana I* atribuida al compositor John Dowland. Se transcribieron tres compases para identificar la representación del “movimiento o giro melódico melancólico.”

Para la transcripción se recurrió al programa de notación musical Finale; en este programa se escribe, se edita, se ejecuta, se escucha, se imprime música. Finale contribuyó al proceso de análisis porque una vez transcrita la música, se pudo visualizar el movimiento melódico y armónico de cada uno de los huayños transcritos, se pudo identificar los movimientos melódicos evocativos nostálgicos, y se pudo contrastar con los “giros melódicos melancólicos” de la *Pavana I*.

Para el análisis de la organización de frases o versos, de la estructura armónica, del movimiento melódico, en la transcripción se escribieron los acordes de acompañamiento de las melodías.

- Se analizaron la organización de frases o versos y periodos, y se ha identificado su estructura armónica.

Para el análisis del texto, en correspondencia a las elaboraciones melódicas, se incorporaron los textos al proceso de transcripción al pentagrama de la música.

Para identificar y visualizar el movimiento melódico evocativo nostálgico de los huayños y comparar con el giro melódico melancólico atribuido a Dowland, se utilizó, la técnica de Análisis Shenkeriano; esta técnica consiste en identificar el orden de importancia de la relación entre los elementos de la música, ritmo, melodía y armonía y, cómo incide en la coherencia y unidad de la obra. En este caso particular, esta técnica permitió identificar los grados o notas que corresponden parcialmente al giro melódico melancólico.

Muestra

Resultados

Descripción de los resultados

Caso 1:

Nombre: Pavana 1 *Flow my tears* de John Dowland

Para el análisis, descripción y comprensión del “motivo melancólico” atribuido a John Dowland, según Peter Hauge (2001, p. 22) se ha recurrido a la composición *Pavana I* de Dowland, describiendo la estructura de inicio del giro melódico de esta pieza, que resalta el intervalo de 4ta en sentido descendente que existe entre la I (*tónica*) y la V (*quinta*), a continuación, el intervalo de sexta menor en sentido ascendente que existe entre la V (*quinta*) y la III (*tercera*).

“Estos intervalos melódicos, son los que están asociados al “lamento”; de los dos intervalos melódicos, el que expresa mayor lamento de dolor, es el de sexta menor ascendente” (Hauge, 2001, p. 22).

Texto³⁴ inglés y castellano

Flow, my tears, fall from your springs!
Exiled for ever, let me mourn;

Fluyan, mis lágrimas, broten de vuestros
manantiales.
Desterrado para siempre, dejadme llorar;

Ilustración 1

Tonalidad la menor.

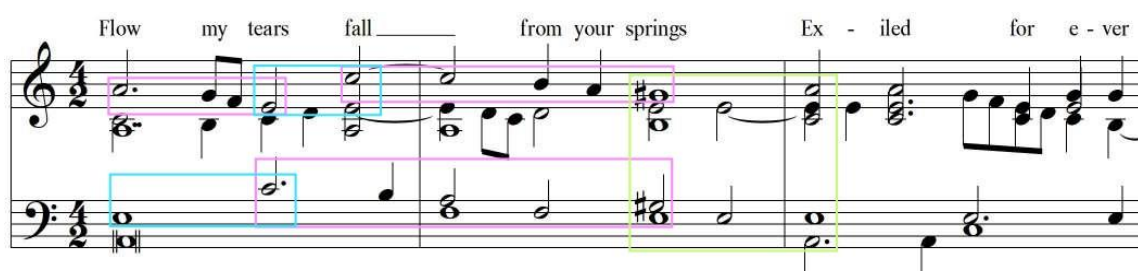
Recuadro lila: Movimiento melódico interválico de 4ta y/o 5ta descendente.

Recuadro celeste: Movimiento melódico interválico de 6ta ascendente.

Recuadro azul: Movimiento melódico interválico de 6ta descendente.

Recuadro verde: Cadencia en la menor.

³⁴ Resaltado negrilla-texto emotivo-descenso melódico melancólico.



Nota: elaboración propia, sobre Hauge, 2001, P. 22

Ilustración 2

El gráfico de la Ilustración 2 muestra:

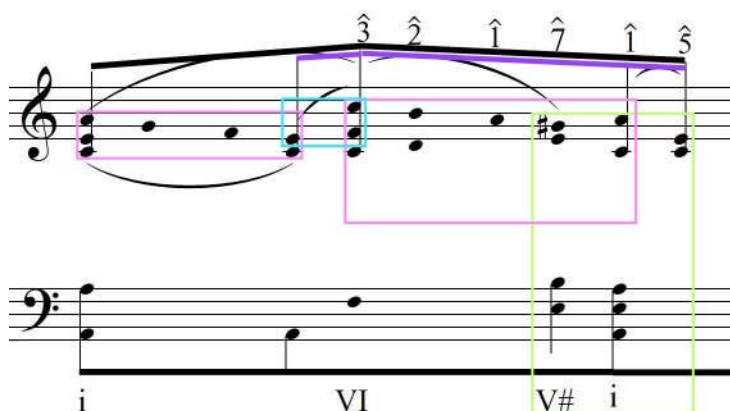
Recuadro lila: Movimiento melódico interválico de 4ta y/o 5ta descendente.

Recuadro celeste: Movimiento melódico interválico de 6ta ascendente “lamento.”

Recuadro verde: Cadencia en la menor.

Línea purpura: ascenso y descenso melódico melancólico.

Números escala-romanos grados armónicos-análisis Shenkeriano.



Nota: elaboración propia, sobre Hauge, 2001, P. 22

Caso 2:

Nombre: Tonada Colombiana

Para el análisis de lo que Hernández Salgar denomina “tópico de la melancolía”, él ha recurrido a música secular colombiana. “Lo que me interesa es mostrar cómo una cierta combinación de elementos musicales y textuales configura una simulación de la experiencia emocional de la melancolía” (Hernández, 2013, P. 5)

Ilustración 3

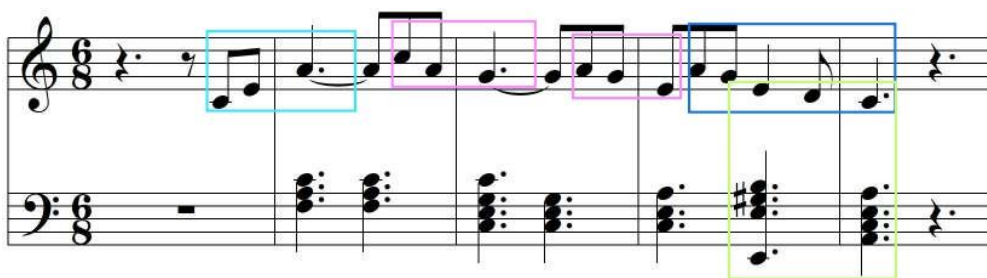
Tonalidad la menor

Recuadro lila: Movimiento melódico interválico de 4ta y/o 5ta descendente.

Recuadro celeste: Movimiento melódico interválico de 6ta ascendente.

Recuadro azul: Movimiento melódico interválico de 6ta descendente.

Recuadro verde: Cadencia en la menor.



Nota. elaboración propia, sobre Hernández, 2013, P. 5

Ilustración 4

El grafico de la Ilustración 4 muestra:

Recuadro lila: Movimiento melódico interválico de 4ta y/o 5ta descendente.

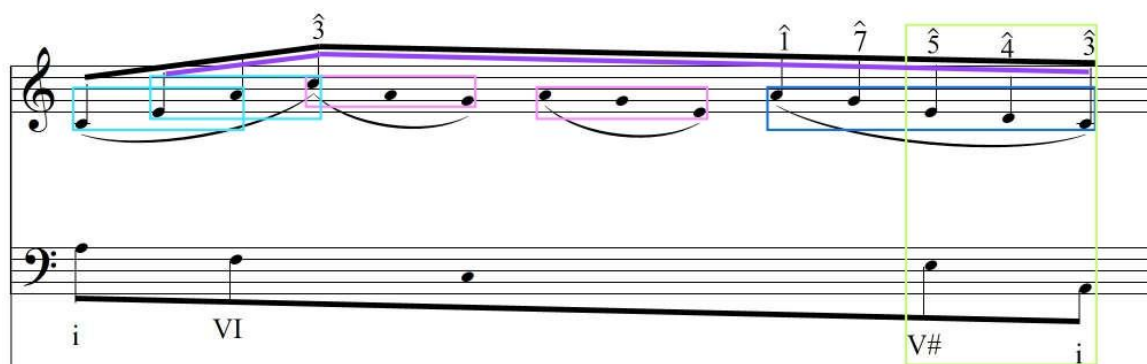
Recuadro celeste: Movimiento melódico interválico de 6ta ascendente “lamento.”

Recuadro azul: Movimiento melódico interválico de 6ta descendente.

Recuadro verde: Cadencia en la menor

Línea purpura: ascenso y descenso melódico melancólico.

Números escala-romanos grados armónicos-análisis Shenkeriano.



Nota. elaboración propia, sobre Hernández, 2013, P. 5

Caso 3:

Nombre: Huayño Me estoy yendo

Texto³⁵ quechua y castellano

*Uray mayu rejta kutipaj chiwajchu,
iskay munakujpi, negrito, separakunanchu,
khantawan ñoqawan tukuy tumpawanchis,
jakuari ripusun, negrito, chay karu llajtaqa.*

*Río de lágrimas, ¿volverás a fluir alguna vez?
en este amor compartido, negrito, ¿habremos de
separarnos?
con el amanecer, juntos partiremos,
pero tú te irás, negrito, hacia esa tierra lejana.*

Ilustración 5

Para el análisis de los giros melódicos melancólicos descendente y ascendentes hemos identificado los siguientes movimientos interválico melódicos:

Tonalidad Do Mayor/la menor.

Recuadro lila: Movimiento melódico interválico de 4ta y/o 5ta descendente.

Recuadro celeste: Movimiento melódico interválico de 6ta ascendente.

Recuadro azul: Movimiento melódico interválico de 6ta descendente.

Recuadro verde: Cadencia en la menor.

³⁵ Resultado negrilla-texto emotivo-descenso melódico melancólico.

Nota. elaboración propia

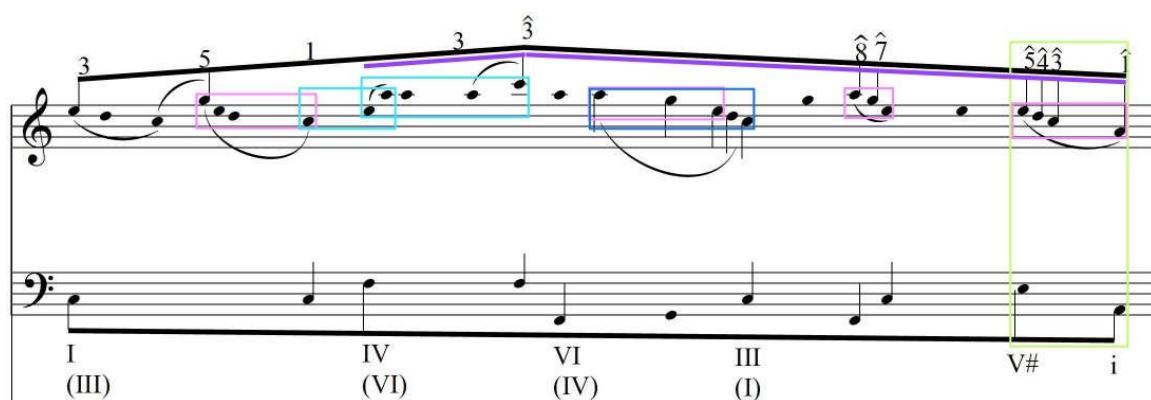
El grafico de la Ilustración 6 muestra:

Recuadro celeste: Movimiento melódico interválico de 6ta ascendente “lamento.”

Recuadro verde: Cadencia en la menor

Línea purpura: ascenso y descenso melódico melancólico.

Números escala-romanos grados armónicos-análisis Shenkeriano.



Nota. elaboración propia

Caso 4:

Nombre: Huayño Caripuyo torrecita de Bonny Alberto Terán

Texto³⁶ quechua y castellano

*Kawsajtiyqa kawsallaytaq,
wañujtiy wañupullaytaq,
pipis maypis munasojtin
sonqay kutichipullayta
Quisiera pero no puedo
encontrarte entre mis sueños
encontrarte es imposible
cuando tienes otro dueño.*

*Mientras viva, viviré contigo;
y si muero, moriré por ti.
si alguien, en algún lugar, te ama,
dile que devuelva mi corazón.*

Ilustración 7

Tonalidad de Do Mayor/la menor

Cadencia en la menor

Recuadro lila: Movimiento melódico interválico de 4ta y/o 5ta descendente

Recuadro celeste: Movimiento melódico interválico de 6ta ascendente

Recuadro azul: Movimiento melódico interválico en inversión de 6ta descendente.

³⁶ Resaltado negrilla-texto emotivo-descenso melódico melancólico.

The musical score is written in 2/4 time and consists of four staves. The lyrics are in Spanish and Aymara. The score includes various melodic annotations: a purple box labeled 'a1' covers the first staff; a purple box labeled 'a2' covers the second staff; a purple box labeled 'b1' covers the third staff; a purple box labeled 'b2' covers the fourth staff. The lyrics are: Qui-sie-ra pe-ro no pue-do En-con-trar-te,en-tre - mis sue-ños En-con-trar-te,es-im-po-si-ble cuan-do tie-nes o-tro due-ño kaw-saj-tiy-qa kaw-sa-lay-taq wa-ñuj-tiy wa-ñu-pu-lay-taq pi-pis may-pis mu-na-soj-tin son-quy cu-ti-chi-pu-lay-ta.

Nota. elaboración propia

Ilustración 8

El grafico de la Ilustración 8 muestra:

- Recuadro lila: Los giros melódicos de intervalos de 4ta y/o 5ta descendente
- Recuadro celeste: El giro melódico ascendente del intervalo de 6ta “lamento”
- Recuadro azul: Movimiento melódico interválico de 6ta descendente.
- Recuadro verde: Cadencia en la menor
- Línea purpura: ascenso y descenso melódico melancólico.
- Números escala-romanos grados armónicos-análisis Shenkeriano.

1(3) 5(7) 3(5) 3(1)

IV(VI) I(III) V# i

3 3 4 3 1

III VI III V# i

Nota. elaboración propia

Caso 5:

Nombre: Huayño Uru uru pampita - Luzmila Carpio

Texto³⁷ quechua/castellano

Uru uru, Sumaq pampita,
eres flor de la Patria mia,
sonquykipi ñuka kawsasaj,
como el sol del mas claro día!
uru uru, causanaj pampita
testigo de mis ilusiones
donde goze de los amores
urpiuru como lindas flores

Uru Uru, hermosa llanura,

en tu corazón, allí vivo yo

Uru Uru, tierra donde vivo,

palomita blanca, como lindas flores

³⁷ Resaltado negrilla-texto emotivo-descenso melódico melancólico.

Ilustración 9

Tonalidad de Do Mayor/la menor.

Cadencia en la menor.

Recuadro lila: Movimiento interválico de 4ta y/o 5ta descendente.

Recuadro celeste: Movimiento interválico de 6ta ascendente.

Recuadro azul: Movimiento interválico de 6ta descendente.

U - ru u - ru su - maq pam - pi - ta, E - res flor de la pa - tria mi - a

Son - kuy - ki - pi ñu - ka ___ kaw - sa - saj Co - mo, el - sol del mas cla - ro di - a U - ru, u - ru

kaw - sa - naj ___ pam - pi - ta Tes - ti - go de mis i - lu - sio - nes

Don - de go - ce de los ___ a - mo - res Ur - pi, u - ru Co - mo lin - das flo - res.

Nota. elaboración propia

Ilustración 10

El grafico de la Ilustración 10 muestra específicamente:

Recuadro lila: Los giros melódicos de intervalos de 4ta y/o 5ta descendente

Recuadro celeste: El giro melódico ascendente del intervalo de 6ta “lamento.”

Recuadro azul: Movimiento melódico interválico de 6ta descendente.

Recuadro verde: Cadencia en la menor

Línea purpura: ascenso y descenso melódico melancólico.

Números escala-romanos grados armónicos-análisis Shenkeriano.

The image displays a musical score for 'Huayño Basta corazón' with a detailed Shenkerian harmonic analysis. The score is written on four staves. The first two staves represent the vocal melody, and the last two represent the bass line. The analysis includes:

- Scale Numbers (Roman numerals):** Placed above the notes to indicate the harmonic degree. The first staff has 1, 5, 1, 3, 7, 5, 4, 3, 1. The second staff has 3, 2, 3, 7, 3, 4, 3, 1.
- Harmonic Degrees:** Placed below the notes. The first staff has i, VI, III, V#, i. The second staff has VI, III, i, V#, i.
- Shenkerian Analysis:** The melody is analyzed using a 'cantus firmus' line (purple) and a 'cantus planus' line (green). The purple line shows the overall melodic contour, while the green line shows the specific intervals and rhythms. The analysis is divided into measures by vertical lines.
- Annotations:** A green box highlights the final cadence in the first staff, and a purple box highlights the final cadence in the second staff.

Nota. elaboración propia

Caso 6:

Nombre: Huayño Basta corazón – Huayño peruano/atribuido a Bonny Alberto Terán

Texto³⁸ castellano

*Basta corazón no llores
tu vida no tiene remedio,
tu vida no tiene perdón, corazón.*

³⁸ Resaltado negrilla-texto emotivo-descenso melódico melancólico.

*en vano me vas cautivando, corazón
ingrata teniendo tu dueño, corazón.*

Ilustración 11

Tonalidad de Do Mayor/la menor

Cadencia en la menor.

Recuadro lila: Movimiento interválico de 4ta y/o 5ta descendente.

Recuadro celeste: Movimiento interválico de 6ta ascendente.

Recuadro azul: Movimiento interválico de 6ta descendente.

The musical score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It consists of three staves of music. The first staff starts with a key signature change to one flat (B-flat) and contains the lyrics 'Bas - ta co - ra-zón no llo - res Tu vi - da no tien-ne re-me - dio tu vi - da'. The second staff continues the melody with lyrics 'no tie-ne per-dón co-ra - zón En-va-no me vas cau - ti-van - do co-ra - zón in-gra-to'. The third staff concludes the phrase with 'te-nien-do tu due - ña co-ra - zón'. The score is annotated with several colored boxes and lines: a light blue box labeled 'a1' highlights a descending interval of a fourth; a light purple box labeled 'a2' highlights a descending interval of a fifth; a light green box labeled 'b1' highlights a descending interval of a sixth; a light green box labeled 'b2' highlights a descending interval of a sixth; and a light blue box labeled 'c' highlights a cadence in the minor mode.

Nota. elaboración propia

Ilustración 12

El grafico de la Ilustración 12 muestra específicamente:

Recuadro lila: Los giros melódicos de intervalos de 4ta y/o 5ta descendente

Recuadro azul: Movimiento melódico interválico de 6ta descendente.

Recuadro verde: Cadencia en la menor

Línea purpura: ascenso y descenso melódico melancólico.

Números escala-romanos grados armónicos-análisis Shenkeriano.

i (vi) VI(IV) V(VII) I(III) III III V#i
 VI V# i

Nota. elaboración propia

Caso 7:

Nombre: Huayño Amorosa palomita – Huayño tradicional

Texto³⁹ quechua/castellano

*Jinakachu nikimanchu
 sima sonkhoy atimanchu
 ay amorosa palomita
 jina sonkhoy apertinpis
 simaris khonkhaykimanchu
 ay amorosa palomita*

*¿Acaso no me hablarás?
 ¿no puede mi corazón alcanzarte?
 ay, amorosa palomita...
 así también, aunque mi corazón se abra,
 mis palabras no te llegan,
 ay, amorosa palomita...*

³⁹ Resultado negrilla-texto emotivo-descenso melódico melancólico.

Ilustración 13

Tonalidad de Do Mayor/la menor

Cadencia en la menor

Recuadro y línea lila: Movimiento interválico de 4ta y/o 5ta descendente.

Recuadro y azul: Movimiento interválico de 6ta descendente.

Recuadro verde: Cadencia final a la menor

The musical score is written in 2/4 time and consists of three staves. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). It features a melodic line with several descending intervals. Annotations include 'a' above the first measure, 'a1' above the second measure, 'a2' above the third measure, and 'b' above the fourth measure. The second staff starts with a measure number '6' and continues the melodic line. The third staff starts with a measure number '11' and continues the melodic line. The lyrics are written below the staves: 'Ji - na - ka - chu ni - ki - man - chu Ji - na - son - khoy a - per - tin - pis Ji - na - ka - chu ni - ki - man - chu Si - ma son - khoy a - ti - man - chu Ay! a - mo - ro - sa pa - lo - mi - ta son - khoy a - per - tin - pis Si - ma - ris khon - khay - ki - man - chu Ay! a - mo - ro - sa pa - lo - mi - ta'. The score is annotated with various color-coded boxes and lines: a pink box highlights a descending interval of a 4th or 5th, a green box highlights a descending interval of a 6th, a blue box highlights a descending interval of a 6th, and a purple line highlights a melodic ascent and descent. The score is also annotated with 'a', 'a1', 'a2', 'b', and 'a''.

Nota. elaboración propia

Ilustración 14

El gráfico de la Ilustración 12 muestra específicamente:

Recuadro lila: Los giros melódicos de intervalos de 4ta y/o 5ta descendente

Recuadro azul: Movimiento melódico interválico de 6ta descendente.

Recuadro verde: Cadencia en la menor

Línea purpura: ascenso y descenso melódico melancólico.

Números escala-romanos grados armónicos-análisis Shenkeriano.

Nota. elaboración propia

Conclusiones

La experiencia sonora del huayño del Norte de Potosí integra una riqueza simbólica, histórica y estética que lo transforma en un género musical profundamente significativo. Más allá de su función inicial, se erige como un espacio de reflexión y conexión humana, generando una multiplicidad de significados que definen su carácter polisémico.

Este carácter polisémico se manifiesta en que en estas elaboraciones melódicas subyace un recurso retórico estético que invita a reflexionar sonoramente sobre la celebración de la vida, la dualidad o ambivalencia emocional, gracias al equilibrio simbólico que se establece entre la alegría y la celebración proyectada por la danza, y lo ritual y el duelo, comunicados a través de las elaboraciones melódicas y el texto. La experiencia sonora que surge convierte la melancolía, es decir, las vivencias emocionales vinculadas con el desamor, la añoranza por lo perdido o lo nunca alcanzado, en introspectiva, trascendental, a través de recursos como la melodía, armonía, texto y técnicas interpretativas como el rasgueo melódico.

Según algunos estudios el *qhalampeado* constituye la ontología del carácter melancólico del huayño del Norte de Potosí, porque, en la dimensión de los intérpretes locales hay una búsqueda voluntaria de una estética que responda a su cosmovisión, a la dualidad de su

pensamiento. Esta sonoridad a partir de la expansión de su textura, evoca una ausencia, aquello que le falta al individuo, y opera como la representación acústica de la nostalgia. En definitiva, los significados de esa experiencia sonora, buscada tanto como alcanzada, representan una expresión ontológica de su pensamiento de tal manera que emergen como una sublimación de la melancolía y actúan como símbolo de esa polisemia.

La capacidad de vincular dimensiones aparentemente opuestas del huayño norte potosino, es comparable con la de las elaboraciones sonoras occidentales de los siglos XVI y XVII, en las que identificamos afectos parecidos. Por tanto, no es nada desdeñable una consideración ontológica sobre la obra *Flow My Tears* o *Lachrimae* (Véase Ilustración 2).. Esta pieza articula una experiencia estética que va más allá de la mera tristeza, como si se tratará de una nostalgia poética. A esta experiencia, a la que Sting encuentra “extrañamente edificante” se la denomina “melancolía sublimada.”

Es decir, la fenomenología de la melancolía, constituida en el logos del pensamiento en el arte durante el Renacimiento y manifestada en la música a través de giros melódicos que representaban diversas emociones, habría extendido su influencia consolidando la correspondencia entre la melancolía y el pensamiento como condición humana, permeando la cultura de la época y, en particular la música. En esa línea inferimos que existía también en la música europea del siglo XVI una búsqueda de emociones opuestas y procesos de sublimación similares a las del pensamiento andino.

El huayño norte potosino resalta una organización de frases que discurren en el primer periodo, segundo verso, hacia un ascenso de intensidad melódica, y hacia un movimiento descendente en el cuarto verso del segundo periodo; en dicho ascenso es posible verificar el intervalo de 6ta menor y el de 4ta en el descenso del 4to verso (Véase Ilustración 6). A este ascenso y descenso melódico se le confirió, en este estudio, el carácter evocativo-nostálgico objeto de esta investigación, por la relación que existe entre el impacto emocional y las elaboraciones melódicas. Es decir, en la integración que se establece entre el pensamiento sonoro y poético de los individuos locales, subyace la búsqueda de complementación entre el discurso melódico con el drama del texto.

Esta búsqueda se asocia con la de los compositores renacentistas que, a través del “pintado de la palabra” (Véase Ilustración 1) representaban emociones humanas, como las melancólicas. Extrapolando esta lógica a la frase o verso b2, puede inferirse el uso de este recurso, notoriamente deseado, en huayño del Norte de Potosí, de tal manera que identificamos un paralelismo estético (Véase Ilustración 7).

Así mismo, para esta investigación, la coexistencia del modo mayor y menor en una misma tonalidad evidencia la búsqueda de una dualidad emocional, debido al uso frecuente del tercer grado diatónico en la introducción instrumental del huayño en una tonalidad menor, para dirigirse cadencialmente al primer grado tonal al final del verso b2 (Véase Ilustración 9).

Con respecto al huayño en su origen prehispánico, parece haber evolucionado, de una forma ritual colectiva hacia un género musical mestizo. Durante la colonia, el sincretismo cultural permitió la adaptación de elementos de la música europea, como la armonía, las progresiones y la rítmica. Estos nuevos elementos enriquecieron la estructura musical del huayño y fueron incorporados progresivamente a su proceso de transformación posterior. De esta manera se estableció una dialógica sonora, en correspondencia con los afectos y la cosmovisión de los individuos locales. Es así que, en este intercambio cultural, también habrían circulado géneros como pavanas, romances, villancicos y glosas, así como instrumentos como la vihuela y la guitarra española, que contribuirían a la evolución de géneros seculares locales y al origen de nuevos instrumentos como el charango.

En definitiva, en el huayño norte potosino confluyen elementos de la tradición local, de su herencia colonial y de una dialógica sonora histórica, donde la experiencia estética de la melancolía trasciende a través de sonoridades que revelan una capacidad de comunicar una diversidad de emociones y pensamiento, como la tristeza y la celebración que se transforman a partir de su sublimación en una forma de comunión con la vida. El huayño del Norte de Potosí, en su polisemia, simboliza sonoramente la condición humana.

Referencias

1. Anleu E. (1992). Situación de la música con el encuentro de culturas en 1492, *Tradiciones de Guatemala*, N° 37, (p. 29–45), Centro de estudios de las culturas en Guatemala.
2. Antezana C. (1991?). Las Qhalampeadas y la nortepotosinización del huayño boliviano, “*Reminiscencias andinas*”, *Transcurriendo los últimos 30 años por el contrapunto de los huayños norte potosinos*.
3. Barreiro E. (2010). De conversión y melancolía en la canción “Flow my Tears” de John Dowland (1563-1626), *Anuario De Letras Modernas*, N° 15, (p. 191–208), Universidad Nacional Autónoma de México.
4. Bar-Yoshafat Y. (2021). On the musically melancholic, *Temporality and affects in western music history, History of european ideas, Volumen 47 N° 6* (p. 918-938).
5. Baumann M. P. (2004). The Charango as Transcultural Icon of Andean Music, *Revista Transcultural de Música*, N° 8, (p. 0) 2004.
6. Baudelaire, C. (2017). Las flores del mal (Trad. J. Cortázar). Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1857).
7. Corona A., (2010). Tears of joy or tears of woe? El emblema de la Lachrima en la obra de John Dowland: un ensayo de interpretación, *Revista del Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”*, N° 24, 2010.
8. Crespo C., (2013). Ecología y cultura en Huayño Nortepotosino. Entrevista a Bonny Alberto Terán. *Decursos, Revista de Ciencias Sociales*. N° 27-28 (p. 11-46) 2013.
9. Dalponte, G., Casa, L., & Dávila Feinstein, J. (2020). El huayno vs. la práctica común: El tamiz colonial en las músicas latinoamericanas. *Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano, Facultad de Artes*, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, N°6.
10. Delgado A., (2019). Técnicas extendidas en la composición para charango solo, *Instituto Latinoamericano de arte cultura e historia*, Universidad Federal de Integración Latino-americana.
11. Drollinger M., (2021). Musical development: Evidence of the Influence of Humanism Music in the Renaissance: un ensayo de interpretación, *The Research and Scholarship Symposium 1*
12. Ficino, M. (1989). *Three Books on Life* (C. V. Kaske & J. R. Clark, Eds. & Trans.). Binghamton, NY: Medieval & Renaissance Texts & Studies.

13. García J. (2013). El Humanismo y el arte. *Entorno Universitario* (p. 33 – 36).
14. Grebe M. E. (1967). Modality in Spanish Renaissance Vihuela. *Music and Archaic Chilean Folksongs*, N° 3 University of Illinois Press, (p. 326-327).
15. Hauge P. (2001). Dowland's seven tears, or the Art of Concealing the Art, *Danish yearbook of musicology*.
16. Hernández O. (2013). El tópico de la melancolía en la música andina colombiana: Semiosis del gesto cadencial $7^5 4^3$. N° 22, *A Contratiempo*.
17. Holmann P. (1999). Dowland: *Lachrimae*. Cambridge University Press
18. Hurvitz N. (1996). A Flood of Tears: *Melancholy as a Style in English Music and Poetry, circa 1600*, The University of British Columbia.
19. Mendivil J. (2010). Yo soy el huayno: *El huayno peruano como confluencia de lo indígena con lo hispano y lo moderno. A tres bandas* (p. 35-46).
20. Morales A. (2016). La estética de la *melancolía* en la música: *Una mirada a través de la ciencia estética*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
21. Murena H. (2002). Visiones de Babel, Fondo de Cultura Económica.
22. Pedrotti I. (2012). El Charango K'alampeador, *En la construcción identitaria del charango boliviano*, Universidad de Chile.
23. Pedrotti I. (2013). Charango indígena y charango mestizo, *Dos universos en contraste y correspondencia, Revista de Pedagogía en Música, Volumen 1* (p. 61-81) Universidad de Chile.
24. Silbert D. (1947). Melancholy and music in the Renaissance, *Music Library Association, Volume 4 N° 4* (p. 413-424).

Notas

* Investigador en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes y docente en la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón. Es licenciado y magister en Música. Actualmente investiga sobre la recuperación de archivos musicales de San Ignacio de Moxos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3650-3545>. Dirección de correo electrónico: gsilva@proeibandes.org

** *Nota.* Comunarios del Municipio de Uncía interpretan la danza de la Qhonqhota. [Fotografía], por ministerio de Relaciones Exteriores de Bolivia, La Paz, 12 de febrero de 2019.

**Fuentes digitales y aprendizaje híbrido: Impacto
y preferencias de estudiantes de secundaria de tres
unidades educativas de Cochabamba**

Javier Martín Colque Rollano

Fuentes digitales y aprendizaje híbrido: Impacto y preferencias de estudiantes de secundaria de tres unidades educativas de Cochabamba

Digital resources and hybrid learning: Impact and preferences of secondary school students from three educational units in Cochabamba

Javier Martín Colque Rollano*

Cómo citar: Colque, M. (2025). Fuentes digitales y aprendizaje híbrido: Impacto y preferencias de estudiantes de secundaria de tres unidades educativas de Cochabamba. *Revista Dialógica Intercultural*, 6, 36-64. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18165419>

Recibido: 14 de octubre 2025 • Aprobado: 28 de diciembre 2025

RESUMEN | En la actualidad las fuentes digitales de información se consolidan como pilares de la educación y el aprendizaje, sin embargo, Bolivia, carece de datos actualizados sobre su impacto. Las evaluaciones de años pasados, indican que las metas de aprendizaje se cumplen de manera parcial porque se han encontrado vacíos de formación en los estudiantes. Bajo este contexto el aprendizaje híbrido, una modalidad que integra la instrucción presencial con el uso de tecnologías de la información se convierte en una alternativa que plantea nuevos desafíos y oportunidades para educar. El presente artículo tiene el objetivo de analizar cómo las fuentes digitales de información podrían influir en impulsar el aprendizaje híbrido de estudiantes de secundaria de áreas rurales y urbanas de Cochabamba. La investigación se desarrolló en tres colegios de diferentes zonas poblacionales utilizando una metodología mixta con técnicas cuantitativas, como la encuesta aplicada a 746 estudiantes, y cualitativas, como la observación de 12 sesiones en aula, y entrevistas a 12 estudiantes y 12 maestros. A partir de los resultados, el investigador identificó algunas características de las tres principales modalidades que forman parte del entorno del aprendizaje híbrido: el aprendizaje combinado, el complementario y el autónomo. El análisis de los hallazgos reveló las preferencias de los adolescentes respecto a dispositivos y herramientas tecnológicas, así como el uso de las redes sociales y la inteligencia artificial en su aprendizaje. En conclusión, la evidencia sugiere que los rasgos distintivos, del aprendizaje de los estudiantes de secundaria, podría impulsar el aprendizaje híbrido a través de la fusión del autoaprendizaje mediado por fuentes digitales con la guía crítica del profesor.

Palabras clave | Formación en línea, fuentes digitales, aprendizaje híbrido, estudiantes de secundaria, tecnología educativa, brecha digital.

ABSTRACT | Currently, digital information sources are becoming established as pillars of education and learning; however, Bolivia lacks up-to-date data on their impact. Evaluations from past years indicate that learning goals are only partially met due to identified gaps in student training. In this context, hybrid learning, a modality that integrates face-to-face instruction with the use of information technologies, becomes an alternative that presents new challenges and opportunities for education. This article aims to analyze how digital information sources could influence and promote hybrid learning among secondary school students in rural and urban areas of Cochabamba. The research was conducted in three schools in different population centers using a mixed methodology with quantitative techniques, such as a survey administered to 746 students, and qualitative techniques, such as observation of 12 classroom sessions and interviews with 12 students and 12 teachers. Based on the results, the researcher identified some characteristics of the three main modalities that comprise the hybrid learning environment: blended, complementary, and autonomous learning. The analysis of the findings revealed adolescents' preferences regarding technological devices and tools, as well as their use of social media and artificial intelligence in their learning. In conclusion, the evidence suggests that the distinctive characteristics of secondary school students' learning could drive hybrid learning through the fusion of self-directed learning mediated by digital resources with critical teacher guidance.

Keywords | Online training, digital resources, hybrid learning, high school students, educational technology, digital divide.

1. Introducción

Las fuentes digitales de información están modificando la forma en la que se aprende, principalmente por la disponibilidad de gran cantidad de datos que facilita a los estudiantes de secundaria para resolver sus trabajos e investigar. Un modelo pedagógico que ha comenzado a adquirir mayor notoriedad es el aprendizaje híbrido que es una modalidad que combina la instrucción presencial con la mediada por tecnologías de información y comunicación, en particular las emergentes, facilitando el desarrollo de diferentes tipos de interacciones entre los que participan (González & García, 2021). Este escrito aborda como la relación entre algunas características del aprendizaje combinado, aprendizaje complementario y el aprendizaje autónomo con fuentes digitales de información, está transformando la formación de los estudiantes de secundaria en un entorno de aprendizaje avanzado y que podría encaminarse al aprendizaje híbrido. ¿Pero existe suficiente información sobre cómo avanza esta transformación de la educación boliviana? Un informe sobre la Situación de la Educación en Bolivia realizado por Yáñez y Echenique (2024) da una aproximación al afirmar que “no se cuenta con información sobre los aprendizajes en secundaria, sin embargo, los resultados del diagnóstico en primaria permiten pensar que estos serán aún más deficientes” (p. 51). Impulsado por la pandemia del COVID-19 el aprendizaje del estudiante de secundaria en Bolivia ha requerido la implementación de nuevas estrategias para adquirir conocimientos a través de recursos digitales que le aporten

estímulos y motiven su curiosidad (Gonzáles, Abad & Belmonte, 2020). También los maestros se han visto obligados a replantear su propuesta educativa y adquirir nuevos conocimientos sobre el manejo de fuentes digitales para otorgarles una mirada pedagógica (de Souza, 2023).

En los últimos años se han profundizado enfoques pedagógicos como el de aprendizaje combinado (b-learning) que se caracteriza por promover una adquisición de conocimiento más autodidacta, colaborativo y de resolución de problemas, al combinar aspectos de las modalidades presencial y en línea (Escamilla & Muriel, 2021).

El uso de recursos como plataformas y redes sociales ha abierto la posibilidad de un aprendizaje complementario, ya que pueden constituirse en una herramienta didáctica sobre la base de una meta de aprendizaje definida (Peña, Pérez & Rondón, 2010). El camino hacia el aprendizaje autónomo parece también inevitable; esto implica que el estudiante, tenga una postura autodidacta, ya sea como apoyo a su formación o para ampliar conocimientos por cuenta propia con el uso de recursos digitales (Mendoza et al., 2022).

Desde estas perspectivas el artículo busca responder a la pregunta ¿Cómo las fuentes digitales de información podrían impulsar el aprendizaje híbrido de estudiantes de secundaria de las áreas rural y urbana de Cochabamba? El aprendizaje combinado, el aprendizaje complementario y el aprendizaje autónomo que impulsan al estudiante a construir su propio conocimiento, constituyen la fundamentación teórica y orientan la presentación y el análisis de los resultados.

Cabral (2019) explica que la noción de recurso de información es una evolución del concepto de fuente de información, mientras que Ayuso y Martínez (2006) señalan que recurso digital puede aludir a partes de una fuente de información o bien puede hacer referencia a la fuente de información en sí misma siempre publicada en internet. Por tanto, se entenderá en este escrito como fuente digital de información o recurso digital de información, a cualquier fuente cuyo contenido requiere de un dispositivo electrónico y el uso de redes de comunicación digital, como internet, para su acceso, almacenamiento y difusión.

Para el trabajo de campo se utilizó una metodología mixta, con técnicas cualitativas como la observación y la entrevista y técnicas cuantitativas como la encuesta. Tres unidades educativas fiscales del departamento de Cochabamba aceptaron la recolección de datos de sus estudiantes y maestros: El colegio Marista del área urbana, el colegio Carlos Medinacelli del área periurbana y el colegio Carmela Albornoz del área rural, ubicado en el municipio de Colomi. Un total de 746 estudiantes de secundaria respondieron una encuesta y 12 estudiantes y 12 maestros fueron entrevistados. Adicionalmente se aplicó la observación en 12 sesiones de clases, 4 por establecimiento.

El artículo se centra en el rol protagónico del estudiante en un contexto que podría impulsar un nuevo enfoque de aprendizaje. Con este fin se analiza la relación de las plataformas y

redes sociales como complemento de la educación en aula, se destaca cómo los estudiantes eligen dispositivos y herramientas de búsqueda para estudiar y se describe un panorama sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) para el aprendizaje. Cabe aclarar que la orientación del escrito no es promover el aprendizaje híbrido como un modelo ideal, sino como una opción a considerar, frente a los cambios que se generan por el uso de recursos digitales en el aprendizaje escolar de secundaria. Por otro lado, se han rescatado características de los aprendizajes combinado, complementario y autónomo, no como modelos a seguir sino con el fin de ordenar la descripción y el análisis.

2. Fundamentación teórica

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva que surge de la interacción con el entorno sociocultural (Blancafort, Gonzáles & Sisti, 2019). Éste proceso se encuentra inmerso en un contexto de creciente complejidad. La abundancia de fuentes de información y las dinámicas propias de la era digital plantean nuevos desafíos y oportunidades. El modelo va de una enseñanza que propone al profesor como expositor de contenidos a una enseñanza centrada en el estudiante que buscando su autonomía organiza su propio ritmo de aprendizaje (López Pozo & Moreno, 2019). Flores, Hadermann y Osorio (2020) sostienen que para el éxito de la incorporación de Tecnologías de Información (TI), debe primero cambiar el paradigma de enseñanza por el de aprendizaje, es decir, dejar de entender el proceso como la transmisión de conocimiento al relevar el rol del estudiante adoptando estrategias interactivas para su mejor desempeño. Para responder a estas demandas de la educación, surgen otros enfoques que pueden conjugar de manera positiva en beneficio de los estudiantes. Se trata de los aprendizajes combinado, complementario y autónomo, que en el caso del presente artículo orientaron la descripción y el análisis de los resultados para visibilizar una alternativa pedagógica basada en el enfoque híbrido. Para Demera et al. (2023), la implementación del aprendizaje híbrido ofrece ventajas como la proactividad, la autonomía y la flexibilidad para adaptarse al tiempo de los estudiantes fomentando así la toma de decisiones. No se trata de sustituir los cursos tradicionales por virtuales, sino de integrar los componentes digitales y presenciales, para satisfacer mejor las necesidades del estudiante y los objetivos de su formación (Gonzáles & García, 2021). Por estas razones el artículo busca distinguir las diferentes modalidades de aprendizaje que han surgido teniendo como base las fuentes digitales de información y si sus rasgos están presentes en la etapa escolar de los jóvenes de Cochabamba.

2.1. El aprendizaje combinado

Ante el confinamiento derivado de la pandemia de COVID 19, la educación escolar se trasladó a nuevos contextos educativos como los hogares de profesores y estudiantes, lo que redefinió la educación formal. Se evidenció que el enfoque de educar y aprender ya no se rige al interior de las escuelas por las reglas establecidas (Bautista & Zúñiga, 2021). Según Martínez, Nolla & de la Torre (2016) muchas cosas importantes se aprenden "fuera del aula", en la red de redes no solo porque contenga mucha "información", sino porque

"conecta" a muchas personas facilitando la comunicación entre sí. Por ello, el aprendizaje combinado, cuya característica principal es la integración de la enseñanza presencial con el aprendizaje en línea, es una modalidad de enseñanza que aprovecha este potencial y entrelaza componentes tanto de la presencialidad como de clases en línea (Escamilla & Muriel, 2021).

Las ventajas del aprendizaje combinado implican que “en la educación se refuerza el aprendizaje, se favorece la alfabetización digital y se posibilita el desarrollo integral del estudiante” (Díez, 2001, como se citó en López et al., 2019, p.28).

En este contexto, el rol del docente “debe evolucionar hacia el de organizador y facilitador, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para construir sus propias redes de aprendizaje” (Siemens, 2004, como se citó en, Escamilla & Muriel 2021, p.139).

2.2. El aprendizaje complementario

A raíz de la pandemia, el ministerio de Educación de Bolivia ha impulsado el uso de modalidades de aprendizaje complementario al modelo presencial. El artículo 1 del Reglamento Específico de Complementariedad (2020) establece la complementariedad de las modalidades de atención presencial, a distancia, virtual y semipresencial del Subsistema de Educación Regular.

Farnós (2023) enfatiza que el empoderamiento del aprendizaje implica un enfoque en el aprendizaje activo y autónomo, y en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico, colaboración y comunicación. Estas habilidades son valiosas en cualquier entorno de trabajo y pueden ayudar a las personas a adaptarse a los cambios y a seguir aprendiendo y creciendo a lo largo de su vida laboral. En la era digital, el aprendizaje complementario está relacionado también con el uso de redes sociales como herramientas que complementan la docencia presencial, al enfatizar el alcance de la comunicación y el intercambio de información para el aprendizaje; especialmente, a través de grupos cerrados entre docentes y estudiantes (Galván, et al., 2022).

2.3. El aprendizaje autónomo

Desde la pedagogía, el aprendizaje autónomo se concibe como el proceso intelectual, mediante el cual el sujeto pone en ejecución estrategias cognitivas y metacognitivas, secuenciales, objetivas, procedimentales y formalizadas para obtener conocimientos estratégicos (Torre Puente, 1992, como se citó en Soldevilla, 2016). Las nuevas tendencias plantean formar profesionales independientes y creativos que puedan dar solución a los múltiples problemas que se presentan, por lo que poco a poco el aprendizaje se realiza de manera más autónoma. El profesor se convierte en facilitador y el estudiante es el centro del proceso (Martínez et al., 2016).

Rocha (2015) explicó que el aprendizaje autónomo comprende la capacidad individual del sujeto para aprender de manera autodidacta, sin necesidad de la intervención de una segunda persona, lo que se denomina autoaprendizaje. Este proceso adquiere mayor relevancia ante la llegada del internet, el acceso abierto a fuentes de información y la inteligencia artificial.

3. Metodología

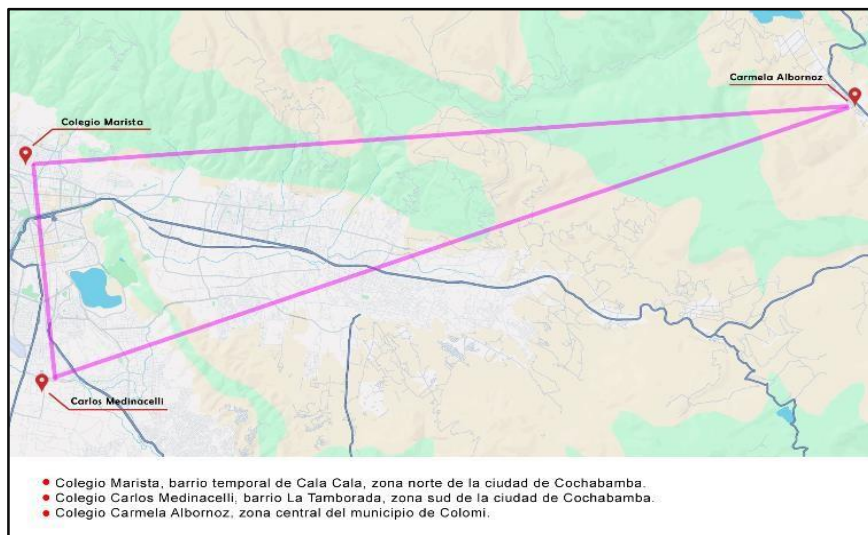
El presente artículo tiene como base una investigación de naturaleza exploratoria porque realizó una aproximación a la problemática en un contexto y situación específicos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) haciendo énfasis en la descripción de las características del tema estudiado. Metodológicamente, se adoptó un enfoque mixto para la recolección de datos, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas.

El trabajo se desarrolló en tres unidades educativas con estudiantes de secundaria del departamento de Cochabamba (Bolivia). Se seleccionaron jóvenes de los cursos 3°, 4°, 5° y 6°, quienes tienen acceso autónomo a dispositivos. El muestreo empleado fue de tipo no probabilístico, lo cual se justifica por los objetivos del proyecto.

La selección de colegios públicos de diversas regiones de Cochabamba buscó contrastar y maximizar la validez de los hallazgos. Permitió identificar similitudes y diferencias en el uso de fuentes digitales de información y su impacto en el aprendizaje, considerando las particularidades de cada contexto.

Figura 1

Mapa de ubicación de unidades educativas



Nota. Elaboración propia

Para el análisis se cruzaron los resultados de las tres técnicas de recolección de datos aplicadas: en el componente cualitativo, la observación y entrevistas a estudiantes y maestros, y en el componente cuantitativo encuestas dirigidas a los estudiantes. Para la observación, se utilizaron guías aplicadas durante 30 minutos en un curso por cada nivel de secundaria seleccionado. Los resultados se clasificaron en dos categorías: acceso y uso de recursos digitales en el aula; y aprendizaje y percepciones del contexto. En total, se recolectaron 12 guías de observación no participante en los tres colegios, para determinar si las fuentes digitales de información inciden en la construcción del aprendizaje.

La encuesta se aplicó a 746 estudiantes de un universo de 973 estudiantes de las tres unidades educativas. Se utilizó una fórmula estadística para población finita, definida por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) como un conjunto de casos con especificaciones delimitadas y un número de elementos conocido; con el objetivo de determinar el tamaño de la muestra curso por curso. En total se aplicó a 29 cursos, generando una muestra altamente representativa tomando en cuenta que se utilizaron las listas oficiales de cada curso. El propósito principal fue recopilar datos sobre las fuentes digitales de información y los tipos de contenidos a los que acceden los estudiantes.

Tabla 1

Resultado de la aplicación de la fórmula para establecer la muestra

Unidad educativa	Universo	Muestra
Carmela Albornoz	288	228
Carlos Medinacelli	270	216
Marista turno tarde	415	302
Totales	973	746

Nota. Elaboración propia

Se diseñó un cuestionario de 19 preguntas agrupadas en las siguientes categorías: 1) acceso y uso de recursos digitales, 2) fuentes y contenidos en los hábitos de búsqueda, 3) aprendizajes y percepciones, y 4) estrategias para competencias digitales. Los resultados se registraron en un formulario Google y posteriormente se procesaron utilizando el *software* SPSS (IBM Corp., s.f.). Es importante señalar que, en 26 formularios, debidamente codificados, los encuestados optaron por no responder algunas preguntas. Esta decisión no tuvo un impacto significativo en la tabulación, se reporta para garantizar la transparencia de los hallazgos.

Se diseñaron dos guías de entrevista: una para estudiantes y otra para docentes. Los participantes, 12 estudiantes y 12 docentes, fueron seleccionados aleatoriamente. Las entrevistas, se centraron en explorar las percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con el uso de fuentes de información digitales y se dividieron en las siguientes categorías: 1) experiencias en general con fuentes de información digitales, 2) acceso y uso de recursos

digitales, 3) fuentes y contenidos en los hábitos de búsqueda, 4) aprendizaje y percepciones, y 5) estrategias para competencias digitales. Se utilizó el *software* Google Pinpoint para la transcripción de los audios de las entrevistas, seguido de un proceso de revisión y corrección (Google, 2024).

El proceso de recolección de datos, que se realizó de forma presencial, comprendió cuatro fases sucesivas: 1) el diseño y desarrollo de instrumentos de medición 2) la validación de los instrumentos mediante una prueba piloto 3) luego la aplicación como tal de los instrumentos; y 4) la sistematización y organización de los datos. Este proceso comenzó en la segunda quincena de mayo y se extendió hasta la primera semana de septiembre de 2024.

4. Resultados

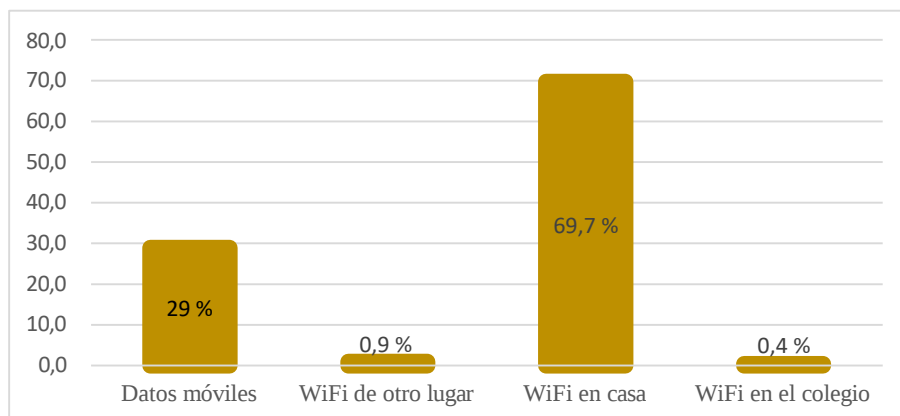
El objetivo del presente artículo es analizar cómo las fuentes digitales de información podrían influir en impulsar el aprendizaje híbrido de estudiantes de secundaria de áreas rurales y urbanas de Cochabamba, por lo que se exponen los resultados de encuestas, entrevistas y observación de toda la muestra considerada para el estudio. La presentación se estructura en cuatro secciones que recogen las características de los aprendizajes autónomo, complementario y combinado y una comparación de los datos recogidos con la encuesta sobre diferencias y coincidencias en las áreas urbanas y rurales.

4.1. Aprendizaje combinado

Se expone una visión general de cómo los estudiantes combinan el aprendizaje presencial y en línea y los beneficios que perciben al integrar ambas modalidades.

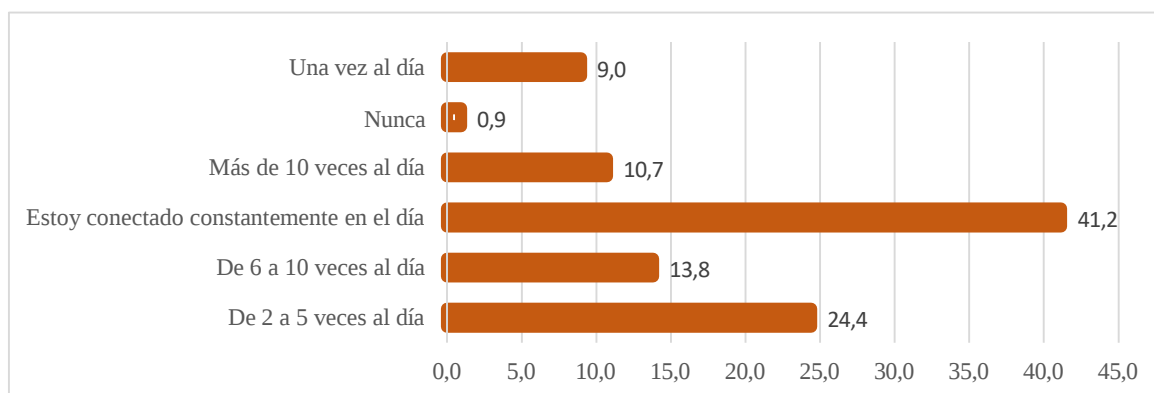
4.1.1. Acceso y frecuencia de uso de internet

Los resultados indican que el hogar es el entorno más utilizado para el acceso a Internet (69,7% mediante Wi-Fi, 29% a través de datos móviles).

Figura 2*Acceso habitual a internet*

Nota: Elaboración propia

La elevada frecuencia de conexión, con un 41,2% de usuarios conectados constantemente y un 24,4% de 2 a 5 veces al día, sugiere una integración profunda de Internet en la vida cotidiana de los estudiantes, favorecido por la diversidad de dispositivos.

Figura 3*Frecuencia de uso de internet*

Nota: Elaboración propia

Los testimonios evidencian la integración del Internet y la búsqueda digital en la rutina de los jóvenes de secundaria, “siempre estoy investigando cosas que no sé” (Entrevista, MLS, 9 de agosto de 2024). Además, se destaca que gran parte de estas investigaciones está relacionada con sus estudios: “Sería como un medio día lo que utilizo el celular para el estudio” (Entrevista, VCV, 22 de agosto de 2024).

Por otro lado, los docentes han observado que el acceso a internet no es completamente democrático. Factores como la calidad de la señal y la falta de recursos obligan a algunos estudiantes de zonas rurales a buscar puntos de acceso para realizar sus tareas: “No todos viven en Colomi; otros residen en áreas rurales, como Candelaria y otros sectores, donde la conexión a internet es limitada. Por lo tanto, suelen acudir a cafés internet para completar sus tareas” (Entrevista, NH, 22 de agosto de 2024).

4.1.2. Beneficios percibidos

Los estudiantes tienen la alternativa de integrar lo aprendido en clase con recursos disponibles en sus hogares para realizar sus tareas, utilizando fuentes digitales. Esta combinación se va naturalizando, “cuando no entiendo matemáticas, química o física, necesito apoyo para hacer los ejercicios. Por lo tanto, tengo que buscar en internet a alguien que me explique” (Entrevista, BCF, 9 de agosto de 2024).

Entre los beneficios de esta práctica, la IA Chat GPT ha demostrado ser un recurso valioso: “Utilizo la inteligencia artificial para obtener explicaciones más detalladas sobre ejercicios específicos, como las ecuaciones de segundo grado. ¿Y le pediste a la inteligencia artificial que resolviera? No, le pedí que me explicara cómo resolverlo porque si solo me lo resuelven, no entiendo” (Entrevista, VCV, 22 de agosto de 2024).

Para fomentar esta modalidad de aprendizaje, los docentes implementan diversas estrategias: “Descargo el video y les envío el enlace para que sepan que material deben revisar. A menudo, se les solicita que realicen ensayos críticos y todos los trabajos deben ser manuscritos para asegurar que han visto el video” (Entrevista, ARR, 25 de junio de 2024).

4.2. Aprendizaje complementario

Esta segunda parte describe cómo los estudiantes de secundaria utilizan las fuentes digitales para completar el aprendizaje en el curso, e identifica las materias en las que el aprendizaje complementario es más frecuente y los tipos de contenido preferidos.

4.2.1. Uso de fuentes digitales

Los testimonios de los estudiantes revelan cómo el uso de fuentes digitales complementa las actividades presenciales en el aula: “Cuando mi profesora de historia me dice que van a estudiar de tal materia a veces no me gusta a mí y veo en videos y en videos más aprendo” (Entrevista, JLC, 22 de agosto de 2024). Esta diversidad de información permite comprender y facilitar el aprendizaje complementario, especialmente cuando la explicación del docente no resulta ser muy clara, “te ayuda a entender mejor y también a

que la información sea más fácil y amplia, porque a veces se tardan los profesores o no te hacen entender muy bien” (Entrevista, EVC, 25 de junio de 2024).

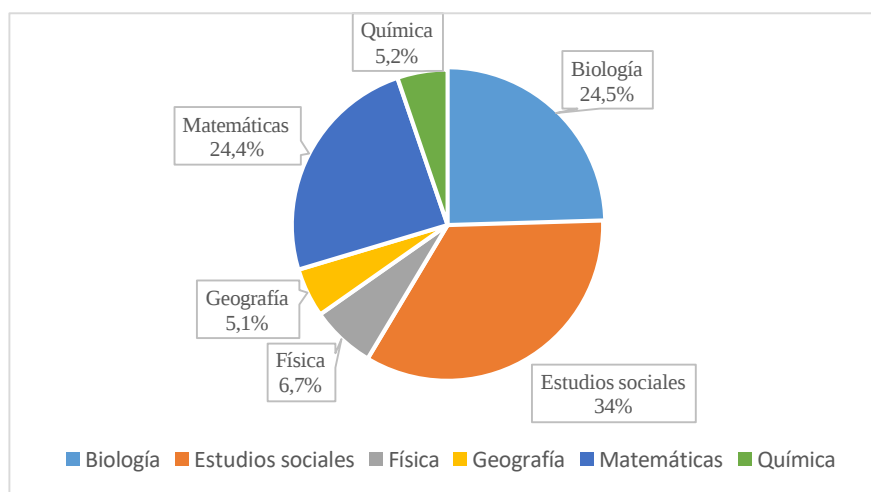
Sin embargo, la necesidad de que el docente valide también se deja en evidencia: “Cuando hago yo solita mis tareas, no puedo algo busco o como una manera de explicar y no encuentro a veces lo que necesito entonces tengo que quedarme con la duda hasta que venga al colegio y le pregunte a la profesora” (Entrevista BCF, 9 de agosto de 2024) Esta complementariedad entre lo digital y lo presencial varía según el contexto y las disciplinas. En el municipio rural de Colomi, por ejemplo, algunos estudiantes consideran que ciertas habilidades, como las relacionadas con ejercicios, requieren necesariamente de la interacción presencial con el docente, “a veces físicamente aprendes mejor que así con redes...en algunos ejercicios físicos o que necesitas que te enseñan si físicamente, no puedes encontrarlas en Internet” (Entrevista, JAO, 22 de agosto de 2024).

4.2.2. Materias y contenidos

Al analizar las preferencias de los estudiantes, se encontró que el 34% considera que las fuentes digitales son más útiles para la asignatura de Estudios Sociales, seguido de Biología (24,5%), Matemáticas (24,4%) y Física (6,7%).

Figura 4

Utilidad de fuentes digitales por materia



Nota: Elaboración propia

Los estudiantes manifestaron una clara preferencia por ver videos en asignaturas como Estudios Sociales: "En historia podemos observar lo que ha pasado realmente en un pasado, lo que nos llama más la atención lo que el vídeo tiene el audio y las imágenes, ahora en

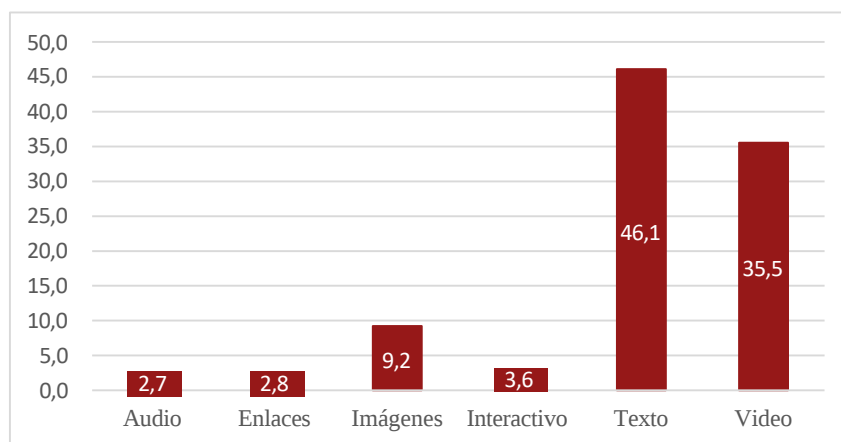
texto medio que a veces se complica" (Entrevista, JAO, 22 de agosto de 2024). Para temas teóricos de materias como Religión, Filosofía e investigaciones, también recurren a fuentes digitales. En el caso de asignaturas como Matemáticas, Física y Química, la inteligencia artificial, se ha convertido en una herramienta popular para resolver ejercicios y analizar conceptos, "ChatGPT, lo utilizo mayormente en ejercicios de Física algunos análisis de Química después cuestionarios" (Entrevista, JAO, 22 de agosto de 2024).

Los docentes entrevistados coincidieron en que las imágenes y los videos complementan la enseñanza, facilitando la comprensión de contenidos complejos, "hay a veces que algunos contenidos que no se entiende, pero cuando ellos ven un vídeo ya está entendido y a veces una imagen lo dice todo" (Entrevista, MCH, 22 de agosto de 2024).

Los resultados del estudio revelan también que los textos escritos son el recurso didáctico más valorado y utilizado por los estudiantes (46,1%), seguido de los videos (35,5%). Las imágenes, aunque utilizadas, obtuvieron una menor preferencia (9,2%).

Figura 5

Tipo de contenido para aprender mejor



Nota: Elaboración propia

A pesar de que los textos escritos son el formato exigido para las tareas, los estudiantes mostraron también una importante preferencia por las imágenes y videos, "no soy mucho de leer tantos textos entonces en una imagen puedo ver más en un vídeo igual las imágenes y lo que hablan siento que entiendo mejor" (Entrevista, TCT, 31 de julio de 2024). Además, los estudiantes mencionaron las plataformas de YouTube y TikTok como las principales fuentes de estos recursos audiovisuales.

4.3. Aprendizaje autónomo

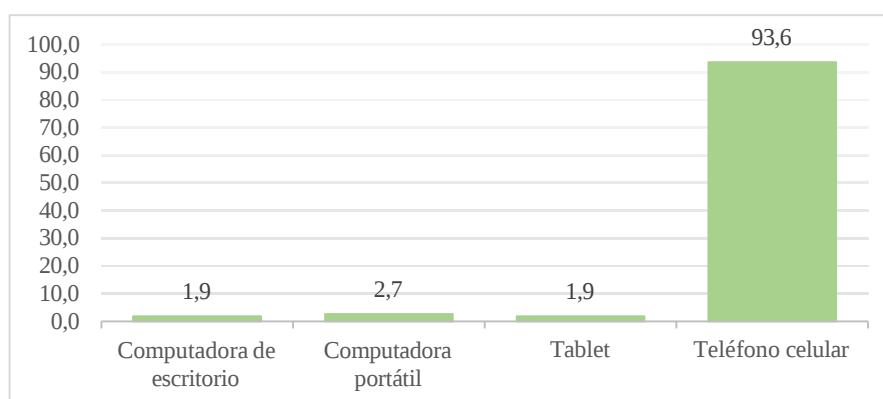
En esta parte se analizan los dispositivos y herramientas digitales más utilizados, las fuentes de información consultadas y los criterios de evaluación y su credibilidad, así como las estrategias de aprendizaje autónomo empleadas.

4.3.1. Dispositivos y herramientas

El celular es el dispositivo predominante (93,6%), seguido por la computadora portátil (2,7%). Lo que sugiere que los dispositivos móviles han sido integrados en las prácticas de aprendizaje de los estudiantes.

Figura 6

Dispositivo más utilizado para internet



Nota: Elaboración propia

A través de la observación se pudo establecer que el celular es el dispositivo más utilizado por los estudiantes, pero su uso está restringido durante las horas de clase. Esta restricción, basada en normativas institucionales, limita su integración en las prácticas pedagógicas dentro del aula, a menos que sea un tema excepcional y programado en el plan de estudios, como expresó un docente de Biología, "estamos cortados por la ley de hacer mucho uso de estos sistemas" (Entrevista, HSL, 25 de junio de 2024). También fue corroborado por una estudiante de cuarto de secundaria, "no puedo usar celular acá en el colegio a menos que sea para algo importante como la llamada de tu mamá" (Entrevista, ELZ, 25 de junio de 2024).

En cuanto a las herramientas digitales utilizadas para buscar información, los motores de búsqueda (59,7%) son los más populares entre los estudiantes, seguidos de páginas web (13,7%) y, en menor medida, la inteligencia artificial (11,7%). Estos datos sugieren que los

estudiantes se inclinan por herramientas de búsqueda tradicionales, a pesar de la creciente popularidad de la IA.

Tabla 2

Recursos digitales para buscar información

Recurso digital	Porcentaje
Asistentes virtuales (Ej: Siri, Alexa, Google Assistant)	3,6 %
Inteligencia artificial (Ej: ChatGPT, Gemini; co-pilot, otros)	11,7 %
Motores de búsqueda (Ej: Google, Bing, Yahoo)	59,7 %
Páginas o Sitios web	13,7 %
Plataformas de video en línea (Ej: YouTube, Twitch)	1,5 %
Redes sociales (Ej: Facebook, Instagram, TikTok, Twitter)	7,8 %
Servicios de mensajería instantánea (Ej: WhatsApp, Telegram)	1,6 %
Servicios de streaming de música (Ej: Spotify, Apple Music)	0,5 %
Total	100 %

Nota: Elaboración propia

Los estudiantes manifestaron una preferencia por, “motores de búsqueda como Google, Wikipedia” (Entrevista, BCF, 9 de agosto de 2024), aunque reconocieron la necesidad de evaluar críticamente la información. Otros han explorado herramientas avanzadas como la IA, “sí he utilizado para Física, Química y una que otra de Matemáticas, después de las otras materias me apañó solito”, (Entrevista, JLC, 22 de agosto de 2024).

4.3.2. Herramientas de información para sus tareas

Como resultado de las encuestas los estudiantes utilizan diferentes herramientas digitales para realizar sus tareas, siendo Google el buscador más utilizado (55,6%). Sin embargo, también se evidencia un uso significativo de páginas web educativas (20,1%) como Wikipedia y herramientas de IA como ChatGPT (12,6%).

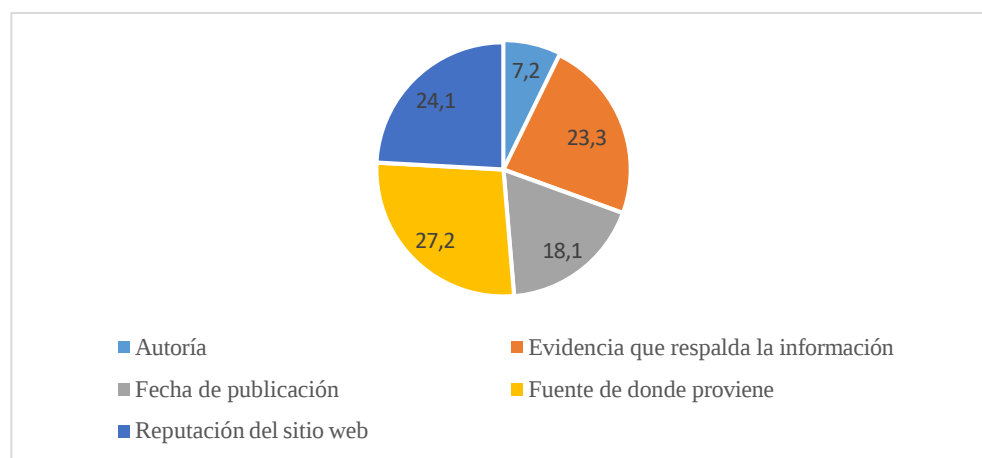
Las entrevistas realizadas a estudiantes de sexto de secundaria, evidenciaron una diversidad de opiniones sobre sus herramientas de búsqueda preferidas. Mientras una destacó la confiabilidad de Google Chrome, "es el que más uso ¿y por qué prefieres esta fuente? un poquito más confiable" (Entrevista, JZE, 25 de junio de 2024), otro recurrió a redes sociales para complementar su aprendizaje "YouTube o TikTok a veces, YouTube no lo busco mucho, porque ahí la información tampoco está acertada...mientras que TikTok en la materia de Filosofía me ayudó" (Entrevista, ARL, 25 de junio de 2024). Esta tendencia

refleja la creciente influencia de las redes sociales en los procesos de búsqueda de información, “cuando hay algo que no estamos entendiendo hay que consultar a “*San Google*” digamos, el diccionario digital” (Entrevista, LGV, 9 de agosto de 2024), reconoce una maestra.

Al evaluar la confiabilidad de la información, los participantes otorgaron mayor importancia a la fuente de origen (27,2%), seguida de la reputación del sitio web (24,1%) y, en tercer lugar, a la evidencia que respalda la publicación (23,3%). Estos resultados sugieren que los estudiantes priorizan la autoridad y credibilidad de la fuente al momento de determinar la validez de la información.

Figura 7

Evaluación de la confianza de la información



Nota: Elaboración propia

Los jóvenes emplearon diversas estrategias para validar la información encontrada en línea, como la comparación cruzada de fuentes: “Busco con una página y luego lo busco en otra y si la respuesta es cierta, sé que es verdad” (Entrevista, VCV, 22 de agosto de 2024) Otros estudiantes, destacaron la importancia de tener evidencias de respaldo, “leo la pregunta y veo si hay coincidencia si alguno o si se asemeja un poco a la pregunta buscando pruebas” (Entrevista, JAO, 22 de agosto de 2024).

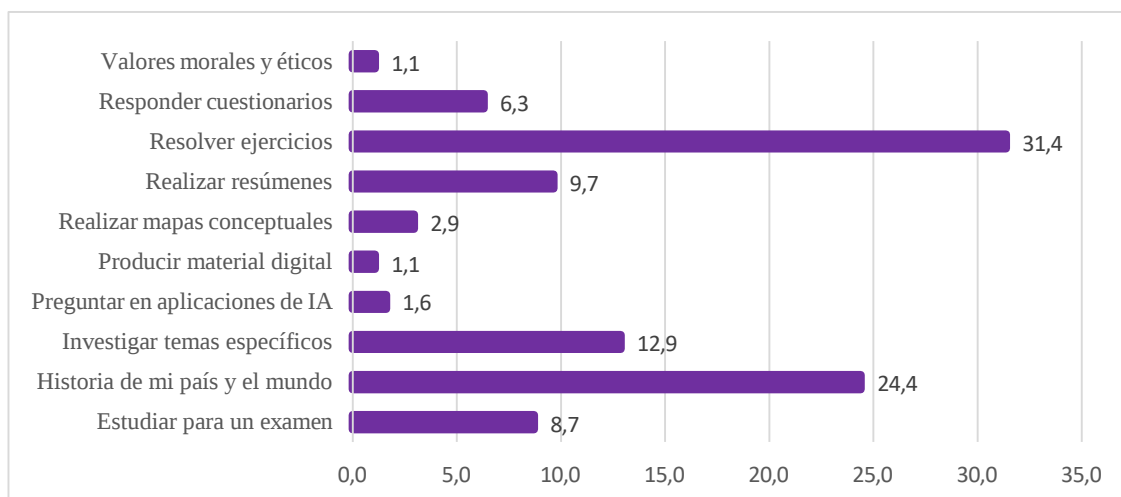
4.3.3. Sus propias estrategias para tareas

Los participantes reportaron una variedad de conocimientos adquiridos mediante diferentes técnicas de estudio, siendo los ejercicios (31,4%) y la investigación de la historia (24,4%) las más frecuentes. Un porcentaje menor de estudiantes indicó que buscan temas específicos para las clases (12,9%) y elaborar resúmenes (9,7%). Estos resultados sugieren

que emplean un conjunto diverso de estrategias para aprender, combinando la práctica activa con la adquisición de conocimientos teóricos.

Figura 8

Aprendizaje utilizando fuentes digitales



Nota: Elaboración propia

“En química no sabía hacer ecuaciones ni nada por el estilo no entendía muy bien a mis profesores, entonces he tenido que buscar plataformas y he aprendido...ya sea con algún vídeo o con algún texto” (Entrevista, EVC, 25 de junio de 2024). En otros casos la búsqueda terminó en el hallazgo y uso de una aplicación: “Hay una aplicación para matemáticas cuando mi profe no explicaba o no la entendía entraba en eso y me sacaba un montón de respuestas y encontraba cuál era igualita al de mi profe y con eso podía seguir” (Entrevista, JLC, 22 de agosto de 2024).

Los maestros reconocen estas habilidades y remarcen que los estudiantes van más allá de lo solicitado, “yo he encontrado a otro profesor que explica mejor que usted, yo digo: ¡Qué bien! Entonces le vas a seguir a ese profesor (le dijo)” (Entrevista, MMM, 25 de junio de 2024).

4.4. Diferencias y similitudes entre el área rural y el área urbana

El análisis de los datos obtenidos mediante la encuesta, en las tres unidades educativas revelan patrones de uso de fuentes digitales para el aprendizaje tanto coincidentes como divergentes que se verifican en el siguiente cuadro:

Tabla 3

Comparación patrones de uso de fuentes digitales

Criterio de pregunta	Respuesta más frecuente	Colegio Carlos Medinacelli (urbano)	Colegio Carmela Albornoz (rural)	Colegio Marista (urbano)
Dispositivo más utilizado	Teléfono celular	95,8%	95,6%	90,4%
Acceso habitual a internet	Wi Fi en casa	84,7%	24,6%	93,0%
Frecuencia de acceso a internet	Constantemente durante el día	53,7%	37,7%	34,8%
Recurso más utilizado para buscar información	Motores de búsqueda (Eje: Google, Bing, Yahoo)	50,0%	64,9%	62,6%
Criterio para evaluar la confiabilidad de la información	Fuente de donde proviene	24,1%	29,8%	27,5%
Tipo de contenido para aprender mejor	Texto	43,1%	48,2%	46,7%
Materia para la que se usa más fuentes digitales	Estudios Sociales	38,9%	22,4%	39,4%
Que aprendió más con fuentes digitales	Resolver ejercicios	30,1%	42,5%	23,8%

Nota. Elaboración propia

La descripción comparativa pretende aproximarse a la realidad del uso de recursos digitales, analizando los siguientes aspectos: acceso y dispositivo preferido de los estudiantes, los recursos digitales empleados y los mecanismos de evaluación de la información y los contenidos preferidos y su aplicación en el aprendizaje

4.4.1. Dispositivo y acceso a internet

En las tres unidades educativas, el teléfono móvil es el dispositivo de acceso preferido, superando el 90% en todos los casos, sin embargo, existe una brecha digital marcada en el tipo de conexión. Mientras en los colegios de la ciudad (Carlos Medinacelli y Marista) reportan una alta dependencia de la conexión de Wi Fi en la casa (más de 84%) en la unidad educativa rural (Carmela Albornoz) la dependencia solo llega al 24,6%. Este contraste

muestra que los estudiantes en el área rural dependen de otras fuentes de acceso como datos móviles o cafés internet, lo que muestra la brecha digital entre campo y ciudad.

Respecto a la frecuencia de acceso a internet el colegio Carlos Medinacelli de la zona sud de la ciudad registra una frecuencia constante mayor (53,7%) en comparación con las otras dos unidades educativas.

4.4.2. Recursos y evaluación de información

Los motores de búsqueda son el recurso principal para realizar tareas en las tres unidades educativas, pero son más preponderantes en el colegio Carmela Albornoz (64,9%) y el Colegio Marista (62,6%). En cuanto a la confianza y la evaluación de la información, un porcentaje bajo de estudiantes utiliza a la fuente de procedencia o la autoría de los datos como principal criterio de validación (27% en promedio). Este resultado muestra que la mayoría de los estudiantes no verifica la procedencia o autoría de la información digital que consulta.

4.4.3. Tipos de contenido y aplicación en el aprendizaje

A pesar de la permanente evolución de la naturaleza multimedia de internet, los estudiantes en los tres colegios aún prefieren el texto como formato principal para el aprendizaje con porcentajes que en promedio superan el 45%. La materia en la que más se utilizan fuentes digitales de información es Estudios Sociales principalmente en los colegios de la ciudad, Carlos Medinacelli y Marista (39% en promedio). En contraste en el área rural, en la unidad educativa de Colomi, se presenta un porcentaje significativamente menor (22,4%), lo que evidencia un uso más limitado de recursos digitales para esta materia. Respecto a las actividades que motivan un mayor aprendizaje mediante el uso de recursos digitales, resolver ejercicios fue la respuesta más destacada en los tres colegios. En este punto, el colegio del área rural (Carmela Albornoz) presenta una mayor inclinación hacia esta aplicación, superando el porcentaje reportado por las otras dos unidades educativas urbanas.

5. Análisis y discusión

Las características de los aprendizajes combinado, complementario y autónomo, se conjugan en el proceso de explorar cómo los estudiantes responden a las exigencias de la educación secundaria en Bolivia. El estudio revela que las fuentes digitales de información están impulsando la transición de un modelo educativo pasivo a uno híbrido y más autónomo en el contexto educativo de Cochabamba. Esta influencia surge no solo por la disponibilidad, sino por el accionar espontáneo de los estudiantes, que integran la tecnología en su vida diaria para reforzar sus aprendizajes, especialmente en materias como Ciencias Sociales (34%), Biología (24,5%) y Matemáticas (24,4%). Este comportamiento

sugiere que el aprendizaje combinado (b-learning) no se puede ver como una innovación, sino como una extensión lógica de las prácticas existentes de los estudiantes. Por lo tanto, se puede aprovechar su implementación en el ámbito educativo, minimizando las fricciones que se presentan en los modelos presenciales o virtuales aislados (García, 2018).

El uso de herramientas como Google y Wikipedia, y otros formatos variados como videos, imágenes y textos, demuestra que proyectar el aprendizaje híbrido en un futuro, es una respuesta a las necesidades y preferencias de los estudiantes. Las fuentes digitales no son solo un complemento, sino un elemento fundamental que permite a los estudiantes explorar y profundizar en los temas que les interesan. Sin embargo, para que el aprendizaje híbrido contribuya a la transformación de un sistema educativo debe fundamentarse en un modelo pedagógico-tecnológico que fomente la autonomía de los estudiantes y el trabajo colaborativo, redefiniendo las actividades de aprendizaje (González & García, 2021), pero además impulsado por el Estado de manera planificada.

5.1. Desigualdades para el aprendizaje híbrido

A pesar del potencial del modelo híbrido para fomentar la autonomía, los datos exponen una contradicción fundamental: la brecha digital entre el área rural y urbana no ha disminuido. La desigualdad sigue siendo un obstáculo para el acceso equitativo a la educación, debido a que en algunas zonas el servicio de internet aún es precario. Esto significa que la influencia de las fuentes digitales es desigual y heterogénea: mientras que en las áreas urbanas puede potenciar el aprendizaje híbrido, en las rurales puede no tener el mismo impacto. Por consiguiente, se hace necesario que el Estado invierta en infraestructura tecnológica y programas de capacitación para mejorar el acceso de estudiantes y maestros en las áreas rurales.

Otro punto a tomar en cuenta es la contradicción en el uso de dispositivos móviles, mientras que se fomenta su uso en el hogar como herramienta de autoaprendizaje, se limita su acceso en las unidades educativas. Esta directriz detectada en todos los colegios, lejos de proteger a los estudiantes, limita la oportunidad de los docentes para integrar la tecnología de manera efectiva en la práctica pedagógica y transforma al celular, un impulsor de aprendizaje autónomo, en un objeto de restricción. En contrapunto a esta restricción, Cruz & Barragán (2014), indican que “Las TIC en el aula proporcionan, tanto al educador como al alumno, herramientas útiles y posicionan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje”.

5.2. Desafíos pedagógicos y éticos

El estudio no solo describe el uso de herramientas, sino que también subraya su potencial para la transformación pedagógica. Los hallazgos sobre el aprendizaje complementario como el uso de recursos digitales para profundizar el conocimiento impartido por el docente, demuestran que los estudiantes valoran y adaptan el formato de la información digital (videos, imágenes, textos, IA) según las características de cada materia. Esto

también apunta a la necesidad de diversificar los mecanismos de evaluación, que se debe alejar de los modelos tradicionales y permitir a los estudiantes demostrar sus conocimientos y habilidades a través de diferentes formatos y medios (Plá, et al., 2024).

Un modelo basado en fuentes digitales permitiría que los estudiantes aprendan a su ritmo y profundicen los temas que sean de su interés y puedan ser complicados. En este contexto, la inteligencia artificial se presenta como una herramienta prometedora que ofrece explicaciones detalladas y personalizadas complementando lo que el maestro imparte en aula. Pero también hay críticas a este proceso, Hidalgo et al. (2017), argumentan que, debido a la escasez de investigaciones sobre el uso de las redes sociales en la educación, la innovación educativa no va al mismo ritmo que la innovación tecnológica.

Sin embargo, esta transición plantea serios desafíos que deben ser abordados como:

- Riesgos digitales y bienestar estudiantil: el análisis de datos no puede obviar los riesgos inherentes al entorno digital, como el *cyberbullying*, el *sexting* y la nomofobia (Álvarez & Jiménez, 2022). La implementación de un modelo híbrido requiere programas de regulación y alfabetización digital que no solo enseñen a usar las herramientas, sino que también promuevan un ambiente de aprendizaje seguro y ético.
- La necesidad de una alfabetización crítica: el uso generalizado de motores de búsqueda como Google y Wikipedia, y el creciente interés en la Inteligencia Artificial (IA), subrayan la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Si bien estas herramientas facilitan la autoformación, también aumentan el riesgo de desinformación. Por otro lado, no todos los estudiantes conciben la evolución tecnológica y la hiperindividualización de la escuela como algo positivo. En algunos casos esta tendencia es percibida como inevitable pero no deseada (Plá, et al., 2024).
- Ética en el uso de información: otra necesidad urgente es impulsar un uso responsable de fuentes digitales y una correcta gestión de citas bibliográficas, para eliminar el plagio y fomentar la flexibilidad y diversificación de la evaluación, tomando en cuenta la transformación que propicia el uso de herramientas digitales y las diferentes formas en las que los estudiantes demuestran sus conocimientos y habilidades.

5.3. Rol del docente y transformación del currículo

Los resultados plantean un nuevo rol para el docente vinculado con identificar el potencial de plataformas como YouTube y TikTok para canalizar su uso en el aula. Esto exige un proceso de capacitación y producción de materiales que permita a los educadores pasar de ser meros transmisores de conocimiento a guías y mediadores en el proceso de aprendizaje. Este cambio es fundamental para que el aprendizaje híbrido logre su objetivo de fomentar

la autonomía y la creatividad. “En esta perspectiva, continuamente la educación está sujeta a experimentar innovaciones tecnológicas que aportan procesos significativos al conocimiento permitiendo romper paradigmas tradicionales” (Álvarez & Jiménez, 2022, p. 2266).

Los videos e imágenes son especialmente valorados en materias como Ciencias Sociales y Biología, mientras que herramientas de IA como Chat GPT permiten una mejor interacción para resolver problemas de matemáticas y de física. A pesar de estas nuevas herramientas los textos escritos siguen siendo importantes para adquirir conocimiento teórico. Estos resultados demuestran que los estudiantes aprecian la variedad de formatos digitales y adaptan su uso a las características de cada materia, lo que ya implica mayor flexibilidad en sus procesos de aprendizaje, sin embargo, el rol del maestro se vuelve fundamental para la orientación.

5.4. La autoformación

Google sigue siendo la puerta de entrada para la autoformación, el creciente uso de herramientas de inteligencia artificial como Chat GPT plantea otros desafíos y oportunidades para la educación, lo que sugiere desarrollar estrategias para aprovechar su potencial de manera ética y responsable.

Por otro lado, despertar estas habilidades que impliquen un aprendizaje autónomo debe ir más allá de solo objetivos académicos y debe considerar la creatividad, la autonomía y la capacidad de resolver problemas. Como afirma Delgado (2024), este cambio podría motivar también una mayor satisfacción en el proceso enseñanza aprendizaje sobre los adolescentes que pueden mejorar sus interacciones sociales y su bienestar general.

En este contexto, las redes sociales son vistas como herramientas de alfabetización que fortalecen aptitudes, habilidades y competencias en los alumnos, al tiempo que construyen un aprendizaje, formativo y significativo (Belmonte & Tusa, 2010, como se citó en Soldevilla et al., 2016, p.5).

5.5. Brecha de acceso y estudiantes acríticos

Existe una marcada diferencia en el acceso a internet entre unidades educativas urbanas y rurales. Por un lado, las unidades educativas Marista (93%) y Carlos Medinacelli (84,7%) de la ciudad reportan un alto porcentaje de estudiantes con acceso a Wi Fi en casa. En contraste, el colegio rural Carmela Alborno presenta un bajo porcentaje para esta opción (24,6%) debido al limitado alcance de red. Esta desigualdad marca la existencia de una brecha digital donde el problema no es solo la posesión del dispositivo como el celular (90%), sino la falta de equidad en la conectividad que debe sustentar la frecuencia y calidad de acceso permanente a internet (Castaño, 2008) para adquirir conocimientos. Por consiguiente, esta limitación en la infraestructura de red restringe significativamente la

posibilidad de implementar de manera efectiva un sistema de aprendizaje híbrido en contextos rurales.

A pesar de la alta dependencia de los motores de búsqueda para el acceso a la información (60% en promedio), la evaluación de la fuente como principal criterio de confianza es baja entre los estudiantes (27% en promedio). Este resultado indica que los estudiantes son buscadores competentes pero evaluadores poco críticos. El uso predominante de motores de búsqueda puede fomentar un modelo de “satisfacción superficial” (Sabelli & Bercovich, 2016) en el que no hay rigurosidad en la verificación. Además, esto podría denotar una falta de interés por parte de los estudiantes que no le dan relevancia al proceso de búsqueda de información (Egaña et al., 2013). Por tanto, el maestro se convierte en un actor crucial para integrar la alfabetización digital en las asignaturas a su cargo con el objetivo de generar procesos de conocimiento autónomo para incentivar el aprendizaje híbrido.

Por otra parte, la preferencia marcada por el texto como tipo de contenido favorito de aprendizaje, sugiere que los hábitos de estudio tradicionales y la didáctica docente siguen teniendo influencia. También la marcada diferencia en el uso de las fuentes digitales, inclinada en la ciudad a Estudios Sociales y en el área rural a la resolución de ejercicios, muestra como el acceso digital responde a las necesidades pedagógicas y la orientación metodológica de los maestros.

5.6. Implicaciones interculturales

Debido a la brecha digital, las diferencias entre el área urbana y rural, impulsada por la brecha digital, tiene profundas implicaciones interculturales que van más allá de la conectividad. En poblaciones como Colomi, donde hay una influencia quechua predominante, el uso de las fuentes digitales de información si bien pueden ofrecer una ventana al conocimiento global, también puede ser un vehículo de homogeneización cultural.

Los contenidos educativos y de autoformación accesibles en línea por lo general están en español o inglés y reflejan realidades de áreas urbanas o globales, lo que puede influir en el aislamiento de los saberes, las narrativas y la lengua indígena. Un próximo desafío de investigación podría concentrarse en determinar si los estudiantes utilizan estas herramientas digitales para acceder o crear contenidos que refuercen su identidad cultural o si la búsqueda de información refuerza una cultura ajena y urbana. Este análisis daría una base para que el Estado y los educadores puedan impulsar la producción de contenido digital pertinente al contexto de las regiones y se preserve su valor cultural.

6. Conclusiones y recomendaciones

Recopilando datos de tres unidades educativas de Cochabamba, este artículo ha expuesto resultados basados en investigación mixta para proponer una radiografía de los rasgos distintivos de los aprendizajes combinado, complementario y autónomo, que permita encaminar a los estudiantes de secundaria a un modelo de aprendizaje híbrido.

Los hallazgos demuestran que el aprendizaje híbrido en Cochabamba no es una modalidad ajena, sino que podría ser una extensión de las prácticas cotidianas de los estudiantes. Las fuentes digitales de información ya son parte de su proceso de autoformación, por lo que no es necesario forzar su adopción, sino reconocer y potenciar su uso para la construcción de un conocimiento más autónomo y significativo.

Para fines académicos, la casa se ha convertido en el principal espacio de acceso a Internet para los estudiantes, lo que evidencia la creciente digitalización de los espacios domésticos y su importancia para los procesos de aprendizaje híbrido.

Persisten las desigualdades especialmente por el precario acceso a Internet en zonas rurales, lo que limita las oportunidades de aprendizaje y deja denotar una severa brecha digital entre la ciudad y el área rural limitando la posibilidad de impulsar el aprendizaje híbrido.

Un aporte de las fuentes digitales de información es que permite a los estudiantes superar dificultades en la comprensión de conceptos impartidos por los docentes, impulsando la posibilidad de un aprendizaje combinado. También ha surgido mayor interés por el autoaprendizaje que incentiva el uso de recursos digitales como Chat GPT y mayor información para complementar lo aprendido en aula.

Las imágenes y los videos son preferidos por los estudiantes para comprender y profundizar conceptos complicados; pero todavía prevalece el valor de los textos escritos como fuente de información básica. También, aplicaciones como Instagram y TikTok son adaptadas por algunos maestros en sus prácticas pedagógicas, a través de la producción de videos e imágenes para llegar a sus estudiantes y complementar su aprendizaje.

La transición hacia un modelo híbrido exige que los docentes dejen de ser meros transmisores de conocimiento. Su rol debe ser de mediador de la información, con la capacidad de guiar a los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico.

Un bajo porcentaje de estudiantes que se preocupa de establecer la fuente de donde proviene la información indica que, si bien son usuarios activos de motores de búsqueda, son evaluadores pasivos y poco críticos. Esta deficiencia metodológica implica un riesgo pedagógico significativo para la efectividad del aprendizaje híbrido.

El uso de fuentes digitales introduce nuevos desafíos éticos como el plagio, la desinformación y los riesgos digitales, sin embargo, la prohibición de uso de dispositivos

como el celular en el aula es una solución incompleta que limita su potencial pedagógico. Por lo que, para buscar la efectividad del aprendizaje híbrido, se necesita un enfoque proactivo que combine la alfabetización digital con la formación en valores éticos, promoviendo un uso responsable y seguro de la tecnología.

Recomendaciones

El aprendizaje híbrido es más que solo una combinación de modalidades; es un proceso que redefine la relación del estudiante con el conocimiento y exige una respuesta coordinada en términos de política pública, infraestructura, formación docente y regulación ética. Desafíos que debería contemplar el Estado boliviano desde la formación en primaria. El desarrollo de un sistema educativo híbrido y equitativo en Bolivia requiere, de manera prioritaria, una inversión estatal planificada en infraestructura y un enfoque pedagógico diferenciado que se adapte a las diversas realidades de acceso.

La posibilidad de implementar este modelo exige una innovación curricular y evaluativa que flexibilice los métodos de enseñanza y valoración para adecuarse a las nuevas formas de aprender, al mismo tiempo que se enfrenta el desafío de la brecha digital en el país que perpetúa la inequidad en el acceso a Internet entre la ciudad, donde no es tan limitado, y las áreas rurales cuyo acceso es bajo.

Pero además se debe redefinir el rol del docente, quien debe pasar de ser un transmisor de contenido a un mediador crítico que guíe a los estudiantes en el uso ético y responsable de la tecnología.

La alfabetización digital debe dejar de ser una opción para ser integrada como una competencia transversal obligatoria que impulse la búsqueda crítica en fuentes de información, en todas las materias de secundaria.

Por lo expuesto la investigación revela que el aprendizaje híbrido no es solo una fusión de lo presencial y lo digital, sino un enfoque pedagógico que puede surgir del uso espontáneo de fuentes de información por parte de los estudiantes. El principal aporte es la validación de un modelo centrado en el alumno, en el que este se convierte en un agente activo de su propio conocimiento en un contexto muy diverso como el de Bolivia.

Referencias

1. Álvarez, E., & Jiménez, L. (2022). Aprendizaje móvil mediado por apps: Impacto para la innovación en ambientes educativos en América Latina. *Horizontes*, 6(26), 2265-2278. doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.490>.
2. Ayuso, M. & Martínez, V. (2006). Metodología de evaluación de recursos en bibliotecas digitales. Parámetros e indicadores de calidad. *Ciencias de la Información*, 37(1), 55-44.
3. Bautista, Y., & Zuñiga, M. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Revista Conrado*, 17(79), 81-88.
4. Blancafort, C., González, J., & Sisti, O. (2019). El aprendizaje significativo en la era de las tecnologías digitales. En P. Rivera, P. Neut, P. Luchini, S. Pascual, & P. Prunera, *Pedagogías emergentes en la sociedad digital* (págs. 49-60). Barcelona: Universidad de Barcelona.
5. Cabral, B. (2019). *Recursos y medios digitales de información. Elementos teóricos y su uso desde la Bibliotecología*. UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
6. Castaño, C. (2008). La segunda brecha digital y las mujeres. *Revista TELOS*, 1-11.
7. Cruz, A., & Barragan, A. (2014). Aplicaciones Móviles para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Enfermería. *Salud y Administración*, 1(3), 51-57.
8. de Souza, C. (2023). LA EDUCACIÓN EN LA ERA TECNOLÓGICA: Práctica de enseñanza mediada por las tecnologías digitales en la educación del siglo XXI. *Revista Científica de Educación*, 8(13), 1-15.
9. Delgado, M. (2024). Habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria de América Latina: una revisión sistemática. *Horizontes*, 8(34), 1651-1665. doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.824>.
10. Demera, K., Rodríguez, M., Candela, C., Navarrete, D., Santana, R., & Palma, M. (2023). Aprendizaje Híbrido: La transformación digital. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9377-9397. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5136.
11. Egaña, T., Bidegain, E. & Zuberogoitia, A. (2013). ¿Cómo buscan información académica n internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. (43), 1-15.

12. Escamilla, P., & Muriel, V. (2021). Acercamiento a la Discusión Académica sobre Blended Learning. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 1(1), 130-142. doi:<https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.263>.
13. Farnós, J. (2023, 2 de mayo). El papel de los algoritmos en la educación digital: una herramienta para el empoderamiento del estudiante. Juandon. Innovación y conocimiento. <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2023/05/02/el-papel-de-los-algoritmos-en-la-educacion-digital-una-herramienta-para-el-empoderamiento-del-estudiante/>
14. Flores, G., Hadermann, C., & Osorio, M. (2020). ¿Qué constituye el aprendizaje Combinado? Principios y desafíos para el desarrollo de un modelo de aprendizaje-enseñanza con integración de tecnología (TI). *Trilogía*, 32(43), 22-34.
15. Galván, A., López, O., Chávez, J., & Contreras, E. (2022). Entorno virtual de aprendizaje: Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(1), 91-101. doi:<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.12340>
16. García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 8-18. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
17. Gonzáles, M., Abad, E., & Belmonte, L. (2020). Aprendizaje significativo en el desarrollo de competencias digitales. Análisis de tendencias. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (14), 91-110. doi:<https://doi.org/10.46661/ijeri.4741>
18. González, A., & García, A. (2021). Reflexiones sobre el aprendizaje híbrido. *Alternativas*, 22(1), 66-80. doi:<http://dx.doi.org/10.23878/alternativas.v22i1.294>
19. Google, H. (2024). Acerca de Pinpoint. Obtenido de: <https://support.google.com/pinpoint/answer/11948320?hl=es#:~:text=Pinpoint%20usa%20el%20OCR%20y,audio%20transcrito%20en%20varios%20idiomas.>
20. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES S.A. de C.V.
21. Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
22. Hidalgo, B., Hidalgo, D., & Hidalgo, I. (2017). El impacto de las redes sociales como herramientas de comunicación, interacción y colaboración en el proceso enseñanza aprendizaje en la educación superior. *SATHIRI*, 12(1), 104-113.

23. IBM, SPSS. (s.f.). ¿Por qué el software IBM SPSS? Obtenido de: <https://www.ibm.com/mx-es/spss>
24. López, J., Pozo, S., & Moreno, A. (2019). Consideraciones sobre el B-learning en el proceso enseñanza y aprendizaje. *Universidad y Ciencia*, 8(2), 24-39.
25. Martínez, G., Nolla, N. V., & de la Torre, L. (2016). Los entornos personales de aprendizaje en los procesos. *Educación Médica Superior*, 30(3), 599-608.
26. Mendoza, L., Velásquez, G., Llantoy, B., Carrasco, N., Cruz, J., Arteaga, J., & Minchola, A. (2022). Las Tics como soporte en el aprendizaje autónomo en estudiantes de nivel secundario: retos a alcanzar en la educación digital. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1379-1406. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1960
27. Ministerio de Educación de Bolivia. (2020). Reglamento específico de complementariedad de las modalidades de atención presencial, a distancia, virtual y semipresencial del subsistema de educación regular. Obtenido de <https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/reglamentos/2020/edu-regular.pdf>
28. Peña, K., Pérez, M., & Rondón, E. (2010). Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (16), 173-205.
29. Plá, S., Muñoz, N., & Eugenio, A. (2024). El futuro de la escuela desde la perspectiva de los jóvenes de América Latina. *Educación y Sociedad*, 45(1), 1-20. doi:<https://doi.org/10.1590/ES.278832>
30. Rocha, D. (2015). La enseñanza y la educación autónoma. *Revista Amauta* (26), 41-47.
31. Soldevilla, C., Vega, J., & Mayoral, S. (2016). Impactos de la innovación en la docencia y el aprendizaje. *Revista CIDUI*, 1-13.
32. Sabell, M. & Bercovich, I. (2018). Comportamiento informativo de estudiantes en Bibliotecología: la satisfacción de necesidades de información. *Investigación Bibliotecológica*. 32(75), 183-222.
33. Yáñez, E., & Echenique, N. (2024). *Situación de la Educación en Bolivia - Un aporte de la sociedad civil en educación*. La Paz: Grafic Printer.

Notas

* 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

** Clase de colegio [Fotografía], por Martín Colque Rollano, ciudad de Cochabamba – Bolivia, 2024.

Whose knowledge counts? Inuit Epistemologies and sustainability governance in Arctic resource politics

Julia Alida Runnelid

Whose knowledge counts? Inuit Epistemologies and sustainability governance in Arctic resource politics¹

¿Qué saberes cuentan? Epistemologías inuit y gobernanza de la sostenibilidad en la política de recursos del Ártico

Julia Alida Runnelid*

To cite this article: Runnelid, J. (2025). Whose knowledge counts? Inuit Epistemologies and sustainability governance in Arctic resource politics. *Revista Dialógica Intercultural*, 6, 65-81. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18166223>

Received: 28 october 2025 • Approved: 28 december 2025

ABSTRACT | Sustainability governance is a contested terrain where competing worlds, knowledges and futures collide, overlap and are selectively authorised. These tensions become particularly visible in contexts of state-building and resource extraction, where claims to sustainability are mobilised alongside projects of economic development and political autonomy. This article examines how Inuit onto-epistemologies are framed and differentiated within contemporary sustainability and resource governance in Greenland, and how such framings contribute to the reproduction of epistemic and colonial hierarchies. Drawing on pluriversal thinking, decolonial scholarship and political ecology, the analysis explores how knowledge, power and ontology intersect in debates on resource governance. More specifically, it suggests that Greenland's state-building ambitions generate tensions between Indigenous identity and modern development imaginaries, reinforcing epistemic hierarchies even within an Indigenous-led polity. Finally, the article highlights how struggles over sustainability governance are also struggles over territory, futures and competing projects of world-making, emphasising the limits of state-led sustainability approaches that remain grounded in inherited epistemic frameworks.

Keywords | Inuit onto-epistemologies; Sustainability governance; Political ecology; Coloniality of knowledge; Pluriversality; Greenland.

RESUMEN | La gobernanza de la sostenibilidad es un terreno en disputa donde mundos, saberes y futuros en competencia colisionan, se superponen y son autorizados de manera selectiva. Estas tensiones se hacen particularmente visibles en contextos de construcción estatal y extracción de recursos, donde las

¹ This article is an updated version of a course paper originally presented in the master's course *Global Development and Sustainability Challenges* at Södertörn University, under the guidance of Prof. Dr. Rickard Lalander.

reivindicaciones de sostenibilidad se movilizan junto con proyectos de desarrollo económico y autonomía política. Este artículo examina cómo las onto-epistemologías inuit son enmarcadas y diferenciadas dentro de la gobernanza contemporánea de la sostenibilidad y los recursos en Groenlandia, y cómo dichos marcos contribuyen a la reproducción de jerarquías epistémicas y coloniales. A partir del pensamiento pluriversal, la literatura decolonial y la ecología política, el análisis explora cómo conocimiento, poder y ontología se entrecruzan en los debates sobre la gobernanza de los recursos. Más específicamente, se plantea que las ambiciones de construcción estatal en Groenlandia generan tensiones entre la identidad indígena y los imaginarios del desarrollo moderno, reforzando jerarquías epistémicas incluso dentro de una entidad política liderada por pueblos indígenas. Finalmente, el artículo subraya que las disputas en torno a la gobernanza de la sostenibilidad son también disputas sobre territorio, futuros y proyectos en competencia de creación de mundos, enfatizando los límites de los enfoques estatales de sostenibilidad que permanecen anclados en marcos epistémicos heredados.

Palabras clave | onto-epistemologías inuit; gobernanza de la sostenibilidad; ecología política; colonialidad del saber; pluriversalidad; Groenlandia.

1. Introduction

The Arctic² is often portrayed as a region that is both vulnerable and strategically important for the global green transition. Such framings, however, risks reproducing earlier colonial narratives that depicted Indigenous peoples³ in the Arctic as fragile, static, and environmentally dependent (Sejersen, 2015, pp. 6–7). More precisely, Indigenous peoples are portrayed as passive and vulnerable subjects, with livelihoods and identities assumed to be shaped by environmental conditions rather than by adaptive social and political practices. This article examines how colonial forms of knowledge continue to shape political identity, authority, and development, and how these dynamics risk marginalising

² This paper follows scholars who understand *the Arctic* as a socially constructed imaginary, that is, shaped largely by actors *outside* the region through policy, politics, and aesthetic representation. This perspective emphasises that the contested nature of the Arctic imaginary is inseparable from wider geopolitical dynamics (cf. Keskitalo 2004; Sejersen 2015; Nuttall 2017). Some authors propose the term *the North* as a way to de-link from these conceptual and geopolitical layers (e.g. Ingold, 2013, cited in: Körber, MacKenzie & Westerståhl Stenport, 2017, p. 7), however, this distinction is itself contested and risks reproducing other forms of essentialisation. To avoid an extended discussion on what constitutes the Arctic, sub-Arctic, or the North, this paper uses *the Arctic* to refer to a constructed discursive site, and *the circumpolar region* to denote the geographical area spanning Alaska, northern Canada, Greenland, Sápmi, and Arctic Russia. For further debate on Arctic terminology and conceptual boundaries, see for example, Keskitalo (2004), Dahl (2015), and Sejersen (2015), Nuttall (2017),

³ While this paper focuses on the Inuits on Greenland, it is important to note that Indigenous peoples inhabit seven of the eight Arctic states – Canada, USA/Alaska, Greenland/Denmark, Norway, Sweden, Finland, and Russia (with Iceland being the exception). The circumpolar region has been home to Indigenous peoples for thousands of years and despite their varied cultures and livelihoods – they share similar experiences shaped by the long-lasting consequences of colonisation (Nuttall, 2018, p. 67).

the Inuit people within the emerging Greenlandic state.⁴ This is particularly significant because enduring narratives rooted in colonial history still influence perceptions of the Inuit today, shaping the conditions under which political visions of development and independence are negotiated.

The Inuit understand the world through relational connections among humans, animals, land, water, ice, and more-than-human beings. Their livelihoods have traditionally been collectively centered on hunting, fishing, and seasonal mobility, and today also include work in public services and extractive industries. These practices serve as the foundation of Inuit knowledge systems, developed over many years of engagement and interaction with Arctic environments (Nuttall, 2017).

Historically, Danish colonial rule in Greenland relied less on direct assimilation and more on forms of epistemic governance that defined what counted as legitimate knowledge and identity. Through ethnographic discourses and administrative categories, the colonial authorities created particular versions of Indigeneity that were aligned with colonial ideals and economic goals. Inuit were therefore governed not simply as Indigenous subjects but into a colonially produced Indigeneity that emphasised specific traditions while suppressing others (Rud, 2017, pp. 37–41).

Contemporarily, Greenland is undergoing a process of state-building that generates new internal tensions and forms of separation. More specifically, Indigeneity has become politically sensitive not through formal legal distinctions, but through its shifting role within governance and nation-building projects. Thisted (2017) argues that public discourse on Indigeneity in Greenland is increasingly transformed from a language of resistance into a language of governance, whereby Inuit identity is rearticulated in relation to state formation, reconciliation, and economic development. This transformation produces a dual—and at times contradictory—position in which Greenland simultaneously asserts itself as an Indigenous polity and as an emerging state actor. Kristensen and Rahbek-Clemmensen (2017, p. 4) demonstrate how this dual identity becomes particularly visible in international arenas, where Indigeneity is selectively mobilised to strengthen diplomatic legitimacy or downplayed when it risks constraining state-led development agendas. Similarly, Søbye (2013, p. 22) argues that this tension is reflected in competing visions of identity—between cultural preservation and modern development—and conceptualises this as two distinct orientations: *Inuit Nunaat* (land of the Inuit) or *Kalallit Nunaat* (land of the Greenlanders).

These tensions are not restrained to the historical or discursive debates. Recent reporting made by the *International Work Group for Indigenous Affairs* (IWGIA, 2025) highlights how questions of Indigenous rights, extractive development and political autonomy remain

⁴ The Inuit are not exclusive to Greenland; they live across the circumpolar region as a single transnational Indigenous people, whose homeland *Inuit Nunaat* stretches from Greenland to Canada, Alaska and Chukotka (the coastal region of Russia) (ICC, 2009).

central to contemporary governance in Greenland. Despite formal recognition of Indigenous rights and self-determination, ongoing debates over mineral extraction and land governance reveal persistent frictions between state-led development strategies and Indigenous ways of relating to land and resources. These dynamics underscore the continued importance of examining how Inuit knowledge systems are positioned within sustainability and resource governance.

Adopting a pluriversal and decolonial understanding of sustainability and recognising the broader historical context in which struggles over knowledge, power, and development unfold, this article critically examines how Inuit knowledge systems are framed and differentiated within contemporary debates on resource governance in Greenland. More specifically, a pluriversal perspective challenges the idea that environmental change and sustainability can be understood through a single and universal epistemic framework. Rather, it emphasises the coexistence of multiple worlds and ways of knowing (Kothari *et al.*, 2019), which is particularly relevant in a context where conflicting ideas about autonomy, identity, and sustainability collide with colonial legacies.

Accordingly, the aim of this article is to scrutinise how knowledge systems are framed and differentiated, and how these constructions reinforce epistemic-ontological colonial hierarchies. These discursive framings shape the conditions under which political decisions are justified and gain legitimacy. The central questions guiding the analysis are:

1. *How are Inuit onto-epistemologies situated and articulated within Greenland's sustainability and resource governance?*

Crucial to this question is the concern of how these dynamics are situated within the material and political terrain of resource governance. Insights from Leff (2021) and Escobar (2006) offer an additional lens underscoring how struggles over land, extraction, and sustainability reflects a deeper conflict between divergent understandings of territory, nature, and development. This leads to a second question:

2. *How – and why – does this positioning reproduce epistemic and colonial hierarchies?*

Answering this question requires attention to the broader power structures that organise and differentiate knowledge. Coloniality is understood as the lasting power structures and epistemic hierarchies, rooted in colonialism that continue to organise the modern world by reinforcing hierarchies that privilege Western epistemologies while marginalising others (Mignolo, 2007).

These questions are analytically important because they illustrate how epistemic distinctions are embedded in governmental processes, shaping which ways of knowing are acknowledged or not. By examining how knowledge systems are framed, the analysis can identify the mechanisms that reproduce epistemic and colonial hierarchies.

Methodologically, the paper adopts a qualitative and interpretive literature review, in which academic sources are read critically to examine how Inuit onto-epistemologies are positioned within sustainability and resource governance. Rather than adopting predefined analytical categories, I let the literature itself point out the directions in which epistemic tensions and ontological assumptions were emphasised. Conceptual tools from pluriversal thinking, coloniality of knowledge and epistemic clashes structure the interpretation of these texts. The review focuses on scholarly debates rather than attempting to map the full empirical landscape. The paper proceeds by outlining the theoretical framework, followed by two analytical sections corresponding to each research question, and concludes with reflections on the implications of the findings.

2. Whose Knowledge, Which World?

This section outlines the theoretical and conceptual underpinnings that guide the analysis. To examine how Inuit knowledge systems are framed and differentiated the paper draws on three interrelated strands of theory. It considers how these constructions interact with epistemological and colonial hierarchies. Pluriversal thinking provides the overarching position for understanding sustainability governance as a space where multiple world-making practices coexist and sometimes collide, offering a holistic understanding of world-sensing and world-making (Escobar, 2006; Kothari *et al.*, 2019). While decolonial scholarship provides analytical tools to interrogate the structures of knowledge and power that sustain epistemic hierarchies, political ecology complements these perspectives by situating such tensions within the material, territorial, and institutional dimensions of resource governance. Combining these approaches allows for engaging in how ontological and epistemic differences become structured within governance processes.

2.1. Pluriversal Thinking & Indigenous Epistemologies

Pluriversality provides the central theoretical anchor of this paper. Drawing on the theoretical contributions from Kothari with coauthors (2019) and Escobar (2006), the pluriverse challenges the assumption that modern Western ontology represents a universal and objective frame for understanding the world. Instead, it posits that reality is constituted by a multiplicity of coexisting ontologies or, a world where many worlds fit (Kothari *et al.*, 2019, p. xxviii). This perspective is particularly crucial for analysing sustainability governance, where dominant frameworks often rest on universalist models that treat Western scientific knowledge as neutral, superior and ontologically objective, while alternative world-making approaches are treated as secondary. A pluriversal approach highlights how governance initiatives operate from within specific ontological premises, privileging certain temporalities, forms of reasoning, and human-nature relations.

Furthermore, Lalander, Fortes & Lembke (2025, p. 114) emphasise that the pluriverse does not require abandoning all universalist principles but rather rejecting the universalist model that upholds colonial power structures by treating one worldview as normatively superior. From their perspective, certain universalist commitments, as those grounded in social

justice and Indigenous resistance, themselves to be understood as one world within the pluriverse, even though they may sit uncomfortably alongside other worlds due to the one-dimensionality of universalism. This insight illustrates why the pluriverse is not a relativistic framework, but a political project aimed at disturbing the dominance of singular, hierarchical world-making logics.

Approaching Inuit onto-epistemologies through a pluriversal lens means recognising them not as cultural alternatives to an otherwise universal system, but as distinct ontological configurations. Pluriversal thinking makes it possible to analyse sustainability debates in Greenland without assuming that all actors understand or perceive the world in the same way. Instead, it situates the debates within a landscape of coexisting ontologies, each with different ways of sensing, interpreting and enacting with their surroundings.

2.2. Coloniality of Knowledge, Epistemic Clashes & Epistemic Violence

The concept of coloniality was originally developed by Aníbal Quijano and was used to describe how colonial rule in the Americas established a new, enduring structure of power that was grounded in racial classification and labour control. He further argued colonialism to have produced a global epistemic order in which Western knowledge came to function as the dominant rationality of the world (Quijano, 2000, pp. 216–221). Crucially, through what Quijano identifies as a Eurocentric perspective, other ways of knowing were posed as particular, local, or less objective, while Western epistemology was naturalised as universal. This perspective provides the foundation for comprehending the coloniality of knowledge, referring to how epistemic hierarchies established during colonialism continue to structure modern governance.

Mignolo elaborates further with this dimension of coloniality and conceptualises coloniality of knowledge as the persistence of a *zero-point epistemology* that represents Western scientific rationality as neutral and disembodied while simultaneously silencing other epistemologies to the margins (Mignolo, 2007, pp. 160–161). For Mignolo, coloniality is seen to be inseparable from modernity – it is understood to be ‘the darker side of modernity’ – and modern forms of governance are built upon epistemic assumptions that mask their geopolitical origins (Mignolo, 2007, p. 162). Coloniality is thus functioning as a structuring condition that shapes what counts as legitimate knowledge, whose perspectives are taken in considerations in decision-making, and which worlds become actionable within institutional settings.

It is from within this context that epistemic clashes emerge. Following Vásquez-Fernández & Ahenakew (2020) such clashes arise not from differing perspectives but from incompatible ontological and epistemic assumptions. Such clashes can also manifest as epistemic violence, which is the harm produced when dominant systems erase, reduce or instrumentalise subaltern ways of knowing (Spivak, 1988).

2.3. Political Ecology & Resource governance

Political ecology constitutes the final component of the theoretical framework by grounding epistemic tensions in the material, territorial and institutional dimensions of governance. Escobar (2006) shows that environmental conflicts are never solely about resources, they involve clashes over economic models, ecological relations and cultural meanings. He argues that resource struggles reveal how modern development projects impose specific forms of territorialisation that reorganise landscapes according to capitalist logics, often in direct tension with Indigenous relations to land (Escobar, 2006, pp. 6–9).

Leff (2021) deepens this argument by conceptualising this confrontation as one between *the ontology of capital* and *the ontology of life*. Where capitalist territorialisation reduces land to resource potential and privileges accumulation, optimisation and control, thereby undermining Indigenous modes of inhabiting and sustaining territory (Leff, 2021, pp. xi–xiv; 249–252). From this point of view resource governance is never neutral, but reflects dominant ontological and political-economic orders.

3. When Knowledge Counts Unevenly

This section presents the results and analysis. It is structured around the two research questions, where the subsections are first outlining the main patterns that were identified in the literature and then analysing how these relate to the theoretical framework. In this way, the analysis highlights both how Inuit ways of knowing appear within sustainability and resource governance, and how these processes connect to broader political and historical dynamics in Greenland.

A final brief methodological consideration, given the article’s topic, concerns positionality. Analysing Indigenous onto-epistemologies through academic texts inevitably creates a distance from the lived and relational worlds these texts describe. Therefore, this review approaches the literature not as neutral representations but as sites where epistemic authority, conceptual boundaries, and colonial inheritances are both produced and contested. With this stance, I acknowledge that any study of Indigenous worlds conducted through academic literature is conditioned by broader knowledge hierarchies, including my own academic standpoint.

3.1. Inuit onto-epistemologies in sustainability and resource governance

The literature demonstrates that contemporary sustainability and resource governance in Greenland functions within epistemic conditions shaped by earlier representations of Inuit identity and knowledge. Rud (2017, p. 33–54) shows how the Danish administrators relied on ethnographic observation and administrative categorisation to promote certain practices as *authentic* or *traditional* to perpetuate those aligning with colonial expectations, which resulted in the establishing of an image of Inuit as culturally static, homogenous, and tied to subsistence. Already here, coloniality of knowledge helps illuminate how these

representations produced epistemic hierarchies when certain practices were determined as culturally *true*, while others, especially those who were associated with mobility, modernity, or adaptive livelihoods, were discouraged or claimed to be disruptive. These practices did not simply describe Inuit worlds but actively constructed an epistemic order in which Inuit identity came into existence only through colonial categories.

These narratives persisted in postcolonial discourses as shown by Nutall (2017) and other scholars, where Inuit are continued to be portrayed as vulnerable and environmentally dependent, and Inuit identity is still inscribed within a fragile Arctic ecology, reinforces an ontological hierarchy in which Indigenous worlds appear risky and in need of external management. Sejersen (2015, p. 21) conceptualises this as a *triple marginality*, that is, being marginal in one's own culture, to the environment and to modern culture. This concept can be contextualized within three spheres: the Danish state, environmental governance, and global development. Körber, MacKenzie and Westerståhl Stenport (2017, pp. 1–8) identify similar patterns in environmental imaginaries that portray the Arctic as an extreme, endangered, and precarious space. While Thisted (2017, pp. 231–244) also identifies these imaginaries, she further illustrates how postcolonial identity projects, including the Greenlandic Reconciliation Commission, emerged in the context of these enduring narratives. While seeking to address colonial legacies, such initiatives continued to deal with discourses that essentialised Inuit culture and linked identity to moral authority over the environment. Collectively, these framings shape the epistemic conditions through which Inuit knowledge continues to be articulated in sustainability and resource governance.

In contrast to these portraying discussed above – Inuit as fragile or static – anthropological literature highlights how Inuit onto-epistemologies are grounded in relationality and continuous transformation; they describe a world co-produced by humans, non-humans, more-than-human beings, land-, ice-, and seascapes that is in a constant flux, more specifically as Nutall (2017, p. 62–64) defines it – *a world of becoming*. More specifically, this perspective rejects the nature/society divide, emphasises interdependence, multispecies relationality and responsiveness to environmental change. Livelihoods centered on hunting, fishing, and mobility — along with participation in public-sector and extractive economies — are embedded in these relational ontologies. They constitute ways of knowing that emerge from lived experience in Arctic environments and evolve over time (Nuttall, 2017, pp. 74–84).

Inuit experiences of environmental change are situated and shaped by local conditions, social organisation, technology and economic opportunities. What constitutes climate-related risk or possibility varies considerably between communities; for some hunters, changing ice conditions open new opportunities, while others experience profound constraints (Sejersen, 2015, p. 4; Nuttall, 2017, p. 88). This diversity challenges universalist framings of Arctic vulnerability and highlights instead a plurality of ontological relations with land, water, and ice.

Sustainability and resource governance often privilege Western scientific models where land and subsurface are commonly understood in these frameworks as resources with the potential to be extraction-oriented development trajectories. Nuttall (2017, p. 1; 23; 34) illustrates how this is materialised through the construction of a *resource frontier* in Greenland, wherein geological mapping, mineral exploration and infrastructural expansion reorganise landscapes as zones of value, logistics and economic opportunity. Such frontier-making represents not a neutral form of development but an ontological project that stabilises capitalist understandings of territory (Leff, 2021, p. 59–60). It is within this terrain that frictions emerge between relational Inuit ontologies and universalist, extractive governance assumptions, frictions that take the form of epistemic clashes where ways of knowing cannot be aligned without distortion.

This section has analysed how Inuit onto-epistemologies are articulated within sustainability and resource governance, illustrating that the articulation appears under epistemic conditions shaped by both colonial legacies as well as contemporary (Western) development imaginaries. Although Indigenous knowledge is increasingly acknowledged in policy discourse, its inclusion is often structured by Western governance logics which risk limiting the influence of Inuit epistemologies. These findings set the stage for examining how such conditions reproduce epistemic and colonial hierarchies that is addressed in the next section. Furthermore, from a political ecology perspective, these tensions disclose how sustainability governance has come to operate as a form of territorialisation where land, subsurface resources and futures are reorganised according to capitalist and technocratic logics – often in direct tension with Inuit relational ontologies.

3.2. Epistemic and colonial hierarchies in Greenlandic governance

While the previous section highlighted how Inuit onto-epistemologies are articulated within sustainability and resource governance, the present section examines why this articulation occurs under uneven epistemic conditions and how such conditions contribute to the reproduction of epistemic and colonial hierarchies. The literature highlights Greenland's political landscape as shaped through a tension between Indigenous identity and emerging statehood. Where Kristensen and Rahbek-Clemmensen (2017, p. 11–15) show how Greenland positions itself simultaneously as an Indigenous polity and an aspiring state actor engaged in diplomacy, economic development and sovereignty-oriented projects. Thus, reflecting a dual positioning emphasising two divergent political imaginaries, one that is grounded in Inuit relationality and shared circumpolar identity, while the other aligns with modern state-building logics.

Gerhardt's (2017, pp. 113–118) analysis of scalar politics underscores this point. The Inuit Circumpolar Council (ICC) articulates Inuit identity at a transnational Indigenous scale, drawing legitimacy from relational histories and shared lifeways across Alaska, Canada and Greenland. In contrast to this, the Government of Greenland increasingly articulates a state-oriented scale that emphasises development, investment and global market integration. Where these scalar orientations materialise different ontological commitments

and world-making projects. The coexistence illustrates how epistemic hierarchies are embedded in political practices where some epistemologies are praised as forward-looking and development-oriented, while others are rendered culturally significant yet politically inconvenient.

Even as Greenland advances in self-government, a zero-point epistemology remains present in governance structures which is privileging technocratic, administrative and scientific rationalities while posing Inuit ways of knowing as contextual or cultural. Rud's work (2017, pp. 65–68) shows how colonial education and administration historically and actively established a Greenlandic elite that was trained to operate within these epistemic frameworks, which continues to structure whose voices are centred in development planning today.

These dynamics shape how Greenlandic futures are imagined. Nuttall (2017, pp. 28–33) illustrates how political and business elites, consultants and transnational corporations participate in constructing narratives grounded in extraction, technocracy, infrastructure expansion and globalism. These imaginaries are not neutral. They privilege ontologies that align with capitalist modernity, framing resource potential and development as a question of optimisation, logistics and growth. Restricting Inuit knowledge to consultative or symbolic functions rather than allowing it to inform decision-making substantively. Within such imaginaries, Inuit relational epistemologies struggle to gain political power. However, Sejersen (2015, pp. 3–4) argues that Inuit are not just adapting to external pressures but are actively engaged in future-making. His discussion of the proposed aluminium smelter in Maniitsoq shows how extractivist projects reshape how communities interpret their landscapes and conceptualise desirable futures. Thus, demonstrating how epistemic hierarchies are reproduced not only through institutional structures but also through proactive practices.

These tensions also appear in identity politics. Søbye (2013, pp. 1; 22) proposes two contrasting orientations – *Inuit Nunaat* and *Kalaallit Nunaat* – representing different world-making projects. The former emphasises Indigenous relationality and land-based identity; the latter, a unified national identity connected with state formation. When put together, these dynamics show how these epistemic and colonial hierarchies are reinforced through governance structures, scalar politics, elite formation and future-making practices. Even in frameworks that formally commit recognising Indigenous knowledge, incorporation tends to occur on terms defined by Western governance models. This produces conditions where Inuit epistemologies are employed symbolically with limited power and capacity to shape political decision-making. Resulting in governance structures to continue to privilege particular ontologies and ways of knowing, shaping the sustainability and development debates while narrowing the scope of political possibility in the emerging Greenlandic state.

Greenland's movement toward greater political independence introduces additional tensions to these epistemic dynamics. Although independence is frequently framed as a

route out of colonial relations, the vision guiding state-building relies on development models rooted in technocratic, economic and extractive logics. As Nuttall (2017, p. 28) shows, the debates about mineral extraction, infrastructure expansion and economic growth are closely tied to imaginaries of future sovereignty, meaning that Western forms of expertise are coming to set the terms for imagining an independent Greenland. This produces another dilemma in which Inuit identity is mobilised symbolically to legitimise aspirations for self-determination, while the practical tools used to pursue independence risk reproducing the very epistemic hierarchies that marginalise Inuit ways of knowing.

4. Conclusions

The aim of this article was to critically examine how Inuit onto-epistemologies are framed and differentiated within sustainability and resource governance in Greenland, and how such framings contribute to reinforcing epistemic and colonial hierarchies. Through a qualitative and interpretive literature review, the study analysed how knowledge systems are represented in academic debates, and how these representations are shaped by both historical and contemporary governance logics.

The first research question explored how Inuit onto-epistemologies are articulated within sustainability and resource governance. The analysis suggests that these articulations take place under epistemic conditions shaped through colonial knowledge formations and by contemporary development imaginaries that privilege Western technocratic and extractivist assumptions. When Inuit relational ontologies encounter governance frameworks grounded in universalist understandings of environment and development, epistemic frictions emerge. These frictions limit the capacity of Inuit epistemologies to influence policy trajectories substantively, which instead contributes to their largely symbolic incorporation within governance processes.

While the second research question addressed how, and why, such conditions reproduce epistemic and colonial hierarchies within the emerging Greenlandic state. These findings indicate scalar politics, elite formation and future-making practices contribute to reinforcing hierarchical epistemic orders. While Indigenous identity is mobilized to legitimize state-building and aspirations for greater autonomy, the visions guiding political and economic development are frequently grounded in technocratic, extractive, and modernist ontologies. The tools used to pursue self-determination, however, risk reproducing the very epistemic structures they seek to overcome.

Taken together, this highlights that struggles over sustainability and resource governance in Greenland are not only epistemic but also deeply material and territorial. Decisions regarding extraction, land use and development simultaneously shape which ontologies are authorised to inform political futures, revealing how colonial and capitalist relations to nature continue to structure governance even within an Indigenous-led polity. While Inuit identity provides a moral and political foundation for claims to self-determination,

governance models oriented toward economic growth and modernisation remain embedded in inherited epistemic frameworks.

If Greenland's future is to be shaped by the plurality of Inuit ontologies rather than by inherited epistemic structures, state-building processes must confront how colonial knowledge formations continue to organise authority, legitimacy and political possibility. Genuine decolonisation, therefore, requires more than jurisdictional autonomy; it necessitates a rethinking of the epistemic foundations upon which the state itself is imagined.

References

1. Dahl, J. M. (2015). Assessments, models and international politics of the Arctic: Why the “New North” narrative includes only bomber, polar bear, oil, and gas deposit models, and no original parts or an assembly manual. *Polar Journal*, 5(1), 35–58. <https://doi.org/10.1080/2154896X.2015.1025491>
2. Escobar, A. (2006). Difference and Conflict in the Struggle Over Natural Resources: A Political Ecology Framework. *Development*, 49(3), 6–13. <https://doi.org/10.1057/palgrave.development.1100267>
3. Gerhardt, H. (2017). The divergent scalar strategies of the Greenlandic government and the Inuit Circumpolar Council. In: Kristensen, K. S. & Rahbek-Clemmensen, J. (eds.). *Greenland and the International Politics of a Changing Arctic*, pp. 113–124. Routledge.
4. International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA). (2025). *The Indigenous World 2025*. Copenhagen: IWGIA. Available at: <https://iwgia.org/doclink/iwgia-the-indigenous-world-2025-eng-online/> (Accessed: 12 December 2025).
5. Inuit Circumpolar Council (ICC). (2009). Inuit Sovereignty Declaration. Available at: <https://iccalaska.org/wp-icc/wp-content/uploads/2016/01/Signed-Inuit-Sovereignty-Declaration-11x17.pdf> (Accessed: 17 November 2025).
6. Keskitalo, E. C. H. (2004). *Negotiating the Arctic: The construction of an international region*. Routledge.
7. Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F. & Acosta, A. (2019). Introduction: Finding Pluriversal Paths. In: Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F. & Acosta, A. (eds.). *Pluriverse: A Post-Development Dictionary*, pp. xxi–xl. Tulika Books & Authorsupfront.
8. Kristensen, K. S. & Rahbek-Clemmensen, J. (2017). Introduction: Greenland and the international politics of a changing Arctic: Postcolonial paradiplomacy between high and low politics. In: Kristensen, K. S. & Rahbek-Clemmensen, J. (eds.). *Greenland and the international politics of a changing Arctic*, pp. 1–10. Routledge.

9. Körber, L.-A., MacKenzie, S. & Westerståhl Stenport, A. (2017). Introduction: Arctic modernities, environmental politics, and the era of the Anthropocene. In: Körber, L.-A., MacKenzie, S. & Westerståhl Stenport, A. (eds.). *Arctic environmental modernities: From the age of polar exploration to the era of the Anthropocene*, pp. 1–20. Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39116-8_1
10. 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.). *The Good Life: Transcultural and Interdisciplinary Dialogues between Latin America and Europe*, pp. 97–114. Iberoamericana Vervuert. https://doi.org/10.31819/9783968696973_001
11. Leff, E. (2021). *Political Ecology: Deconstructing Capital and Territorializing Life*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-63325-7.pdf>
12. Mignolo, W.D. (2007). Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking, *Cultural Studies*, 21(2–3), 155–167. <https://doi.org/10.1080/09502380601162498>.
13. Nuttall, M. (2017). *Climate, society and subsurface politics in Greenland: Under the great ice*. Routledge.
14. Nuttall, M. (2018). Self-determination and indigenous governance in the Arctic. In: Nuttall, M., Christensen, T. R. & Siegert, M. (eds.). *The Routledge handbook of the Polar regions*, pp. 67–80. Routledge.
15. Rud, S. (2017). *Colonialism in Greenland: Tradition, governance and legacy*. Palgrave Macmillan.
16. Sejersen, F. (2015). *Rethinking Greenland and the Arctic in the Era of Climate Change*. Routledge.
17. Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In: Nelson, C., & Grossberg, L. (Eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*, pp. 271–313. University of Illinois Press.
18. Søbye, G. (2013). To be or not to be indigenous: Defining people and sovereignty in Greenland after self-government. In: Langgård, K., & Pedersen, K. (eds.).

- Modernization and heritage: How to combine the two in Inuit Societies*, pp. 187-205. Forlaget Atuagkat.
19. Thisted, K. (2017). The Greenlandic Reconciliation Commission: Ethnonationalism, Arctic resources, and post-colonial identity. In: Körber, L.-A., MacKenzie, S. & Westerståhl Stenport, A. (eds.). *Arctic environmental modernities: From the age of polar exploration to the era of the Anthropocene*, pp. 231-246. Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39116-8_14
20. Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International sociology*, 15(2), 215–232. <https://muse.jhu.edu/article/23906>
21. Vásquez-Fernández, A.M. & Ahenakew pii tai poo taa, C. (2020). Resurgence of relationality: reflections on decolonizing and indigenizing ‘sustainable development’. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 43: 65–70. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2020.03.005>

Notes

* Julia Alida Runnelid is an M.Sc. candidate in Environment, Sustainability and Global Development (Environmental Science) at Södertörn University, Stockholm. Her research interests include political ecology and critical approaches to sustainability, with a focus on extractivism, resource governance, and the role of discourse in legitimizing socio-ecological and epistemic power relations. She previously served as President of the Student Union at Södertörn University, gaining experience in academic representation and institutional governance. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3121-8536> Email address: Julia.runnelid@hotmail.com Web: <https://www.researchgate.net/profile/Julia-Alida-Runnelid>

** *Note.* Front page image: A croos made of ice. Photo by Tom Barrett, January 21, 2018, United States.

AYLLUNCHIK

LA COMUNIDAD

**Los textos en quechua y aymara en un proyecto
autónomo en la región Kallawaya de Bolivia**

Jonathan Alderman - Feliciano Patty

Los textos en quechua y aymara en un proyecto autónomo en la región Kallawayá de Bolivia*

Texts in Quechua and Aymara in an autonomous project in the Kallawayá region of Bolivia

Jonathan Alderman**

Feliciano Patty***

Cómo citar: Alderman, J. (2025). Los textos en quechua y aymara en un proyecto autónomo en la región Kallawayá de Bolivia. *Revista Dialógica Intercultural*, 6, 82-112. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18236009>

Recibido: 24 de octubre 2025 • Aprobado: 23 de diciembre 2025

RESUMEN | Una iniciativa educativa llamada Aynikusun en el noroeste de Bolivia, gestionada por comunidades indígenas rurales con el apoyo de un agrónomo belga, transformó significativamente las relaciones sociales entre los habitantes del pueblo de Charazani en el departamento de La Paz y los campesinos de comunidades aledañas en las décadas de 1980 y 1990. Coescrito por un antropólogo y un educador-facilitador de la escuela, este artículo destaca la educación “revolucionaria” que Aynikusun brindó, en una colaboración entre las comunidades y personas ajenas, al permitir que los estudiantes completaran su educación secundaria utilizando textos escritos en quechua y aymara, que reflejaban las realidades locales, en lugar de los textos en español de las escuelas estatales, orientados hacia una cultura nacional metropolitana. Los campesinos alfabetizados ya no necesitaban depender de los vecinos del pueblo, por ejemplo, para navegar la burocracia estatal. Aynikusun también proporcionó a sus estudiantes adultos un espacio dedicado donde discutir sus problemas sin la interferencia de los vecinos. Esto se volvió especialmente importante antes de las elecciones municipales de 1995, la primera vez que un alcalde fue elegido de una de las comunidades indígenas en lugar del pueblo de Charazani. Antes de la elección, los campesinos deliberaron sobre los desafíos compartidos y reimaginaron su relación con el pueblo. Finalmente, la alfabetización y el empoderamiento de líderes fomentados por Aynikusun hicieron posible que los campesinos gobernarán el municipio y reestructurarán las relaciones sociales.

Palabras clave | Educación indígena autónoma, textos bilingües de alfabetización, capacitación de liderazgo decolonial, transformación social de la comunidad, identidad cultural Kallawayá.

ABSTRACT | An educational initiative called Aynikusun in northwest Bolivia run by rural indigenous communities with the assistance of a Belgian agronomist significantly transformed social relations between Spanish-speaking townspeople and their campesino neighbors in the 1980s and 1990s. This article – co-authored by an anthropologist and one of the school’s directors – highlights the “revolutionary” education Aynikusun provided in a collaboration between local communities and outsiders, by enabling students to complete their high-school education using texts written in Quechua and Aymara that reflected local realities, rather than the Spanish-language textbooks of state-schools, which were oriented toward a metropolitan national culture. Literate campesinos no longer needed to rely on the townspeople, for example, to navigate state bureaucracy. Aynikusun also provided its adult students with a dedicated space in which to discuss their problems free from the interference of the townspeople. This became particularly important prior to municipal elections in 1995, the first time a mayor was elected from one of the indigenous communities rather than the town, Charazani. Prior to the election, campesinos deliberated shared challenges and reimagined their relationship with the town. Ultimately, literacy and empowerment fostered by Aynikusun made it possible for campesinos to govern the municipality and to reshape social relations.

Keywords | Autonomous indigenous education, bilingual literacy texts, decolonial leadership training, community social transformation, Kallawayá cultural identity.

Introducción

Aynikusun fue un Proyecto educativo rural creado en la década de los 80 del siglo XX en el noroeste de Bolivia como una colaboración entre campesinos indígenas kallawayá, un agrónomo belga, y una pedagoga boliviana, en el que se enseñaba a leer y escribir en quechua y aymara, además de habilidades técnicas y fomentar liderazgo. Este artículo se centra en los libros de texto elaborados dentro de Aynikusun por un equipo de las provincias de Bautista Saavedra, Muñecas, y Franz Tamayo en el norte del departamento de La Paz. La historia de Aynikusun puede leerse en el contexto de una historia de colaboraciones entre oriundos del lugar y forasteros en la construcción de proyectos educativos en la Bolivia del siglo XX (cf. Larson, 2024; Gustafson, 2009). Mostramos cómo la colaboración con personas ajenas suele sustentar proyectos educativos indígenas radicales y descoloniales (Buitron y O’Hare, 2025).

El carácter colaborativo de este artículo refleja las relaciones de conocimiento interno/externo que dieron origen a Aynikusun. Jonathan Alderman es un antropólogo que ha realizado investigaciones con comunidades Kallawayá desde 2012. Feliciano Patty, por su parte, es un miembro respetado de la comunidad Kallawayá Niñocorín, y era fundador, *yachay purichiq* (quechua, educador-facilitador) y miembro de la dirección colectiva de Aynikusun. Ambos se conocieron en 2012, cuando Jonathan realizaba una investigación para su doctorado en antropología social sobre el proyecto del municipio de Charazani para convertirse en una Autonomía Campesina Indígena Originaria (AIOC). Feliciano era el

Sullk'a Mallku de Niñocorín (la máxima autoridad de su comunidad en 2012). A través de estas conversaciones, Jonathan comprendió la importancia de Aynikusun como un espacio donde se debatía la autonomía indígena y se implementaban medidas de descolonización mucho antes de que comenzara el proceso para construir formalmente un proyecto de autonomía indígena en 2009 (véase Alderman 2024). En este sentido, la agenda descolonizadora de Aynikusun prefiguró el derecho a la autonomía reconocido formalmente por el Estado (véase Dinerstein [2016], haciéndose eco del argumento de Sara Motta [2017] de que la revolución política no puede darse sin una revolución educativa y epistemológica en las prácticas cotidianas de las comunidades oprimidas). Las conversaciones entre Jonathan y Feliciano, que contribuyeron a la tesis doctoral del primero, continuaron durante sus visitas a Charazani desde 2016, y a menudo retomaban el tema de Aynikusun. Este artículo se basa particularmente en las conversaciones que mantuvimos durante los varios meses que Jonathan permaneció en Bolivia en 2024. Desde el trabajo de campo de Jonathan para su doctorado en 2012-2013, hemos conversado sobre la posibilidad de colaborar en una publicación que explorará con mayor profundidad las luchas sociales en las que Aynikusun se encontraba en el centro. Aprovechamos esta oportunidad para contextualizar el programa de alfabetización de Aynikusun dentro del marco del desafío que representó para las relaciones sociales locales. Aunque Feliciano figura como participante de investigación en algunas publicaciones anteriores de Jonathan, hemos decidido coescribir este artículo para trascender la relación jerárquica cuasi colonial que privilegia al antropólogo como autor y destacar la naturaleza colaborativa de la producción de conocimiento, ya que «el conocimiento etnográfico es construido por etnógrafos e informantes y debe pertenecer a ambos» (Gay y Blasco & de la Cruz Hernández, 2012, p. 1). Asimismo, si bien nuestra colaboración surge de una larga relación de confianza (Buitron y O'Hare, 2025), mantenemos relaciones distintas con el tema en cuestión. Mientras que la investigación de Jonathan, como antropólogo, implica la recopilación de datos etnográficos, la de Feliciano se centra en la reflexión sobre «algo que ya estaba presente» (Rapaport, 2017, p. 4). Escribir en la intersección de la producción de conocimiento antropológico e indígena (Casagrande, 2025) ha requerido un diálogo constante para desarrollar una comprensión compartida de la historia local, así como la necesaria traducción entre inglés y español a través de diversos borradores cuando estuvimos preparando la versión original de este artículo que fue publicado en inglés en una edición especial de la revista *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* organizado por Buitron y O'Hare (2025). En algunas partes del artículo, ponemos en cursiva la voz de Feliciano en primera persona para enfatizar que está escrita en parte a partir de su propia experiencia vivida y para capturar el proceso oral de escritura colaborativa que generalmente se pierde en los textos académicos.

En diciembre de 2009, el municipio de Charazani fue uno de los doce a nivel nacional que consultaron a su población mediante referéndum sobre la adopción de las condiciones de la Autonomía Indígena Originario Campesina (AIOC), de acuerdo con los principios establecidos en la Constitución de 2009. El 86,6% votó a favor, lo que llevó a la formación de una asamblea autonómica encargada de redactar un estatuto para su propio gobierno tras un referéndum posterior. Charazani es uno de los dos municipios, junto con su vecino

Curva, que conforman la provincia Bautista Saavedra, y que, junto con partes de las provincias de Camacho, Muñecas y Franz Tamayo, podría considerarse que forman parte de la Nación Kallawaya (los límites de dicha “nación” son históricamente ambiguos). Los Kallawaya son conocidos principalmente por su labor como curanderos itinerantes, pero desde la Asamblea Constituyente de Bolivia (2006-2008), encargada de redactar la nueva constitución, se han identificado cada vez más como nación y son reconocidos implícitamente como uno de los pueblos indígenas de Bolivia en la constitución a través de su lengua ritual, el Macha-Jujay. Si bien el Macha-Jujay es hablado solo por unos cientos de personas, la mayoría de los aproximadamente 15.760 habitantes del municipio hablan quechua, unos pocos miles hablan aymara y la mayoría también habla español como primera o segunda lengua. El propósito de las AIOC, tal como se establece en la constitución de 2009 y en la Ley Marco de Autonomías y Descentralización aprobada en 2010, era que, a través del autogobierno según sus propias normas, costumbres y formas de justicia, los pueblos indígenas pudieran establecer las condiciones por las cuales vivirían de acuerdo con su propia concepción de “vivir bien”, que, en el caso de los Kallawaya, está íntimamente ligada a las concepciones andinas de enfermedad y salud (véase Alderman 2021, 2024).

Desacuerdos entre diferentes sectores del municipio significaron que una versión final del estatuto autonómico nunca había sido terminada por la asamblea autonómica en Charazani y sometida a votación en un segundo referéndum (Alderman 2018; 2019; 2024). Sin embargo, dado que el municipio fue uno de los doce únicos a nivel nacional en celebrar el referéndum inicial en 2009, a pesar de que 187 de los 327 municipios eran elegibles (Albó & Romero, 2009), resulta significativo que este proceso se iniciara en Charazani. Cada municipio tiene su propia historia particular que vincula los procesos locales y nacionales de descolonización. En Charazani, un hito importante en el camino hacia el proyecto político de autonomía indígena fue la educación autónoma, comunitaria y de concientización.

Durante su investigación con la asamblea autonómica, a Jonathan le sorprendió la frecuencia con la que le preguntaban si conocía a Stanislas Gillès (conocido en las comunidades Kallawaya simplemente como Stanis), el agrónomo belga que participó en la creación de Aynikusun. Stanis llegó a la zona en 1979, tras heredar dinero de un familiar con la condición de que se destinara a la realización de proyectos sociales. Conoció y se casó con una mujer de la comunidad Kallawaya de Kaata, y en pocos años ayudó a organizar la instalación de agua potable en la comunidad de Niñocorín y una cooperativa minera en la comunidad de Chullina, respectivamente. En 1983, Stanis fundó Aynikusun junto con amigos de diversas comunidades Kallawaya, entre ellos Feliciano, quien tenía contactos con un propietario que les vendió un terreno para el proyecto en una zona conocida como Silij Playa. El nombre Aynikusun significa literalmente “hagamos ayni”. Ayni es la ayuda mutua, común en la vida rural andina. Por ejemplo, uno podría prestarle un burro al vecino y, tiempo después, pedirle prestado el burro al vecino. Sin embargo, «ayni» puede usarse para describir cualquier tipo de intercambio mutuo. En el caso de Aynikusun, los objetivos de la escuela eran que los campesinos kallawaya se enseñaran

unos a otros y que se produjera un intercambio cultural y de aprendizaje entre ellos y personas de fuera de la región, así como alterar deliberadamente las relaciones sociales locales entre los campesinos kallawaya y los vecinos del pueblo. Todos los involucrados en Aynikusun se ayudarían mutuamente para transformar positivamente su realidad social colectiva. Si bien la reforma agraria de 1953 había prohibido oficialmente la explotación directa de los campesinos por parte de los patrones, como el *ponqueaje* (trabajo no remunerado en la casa de una familia patrón), en las décadas de 1980 y 1990 la explotación de los campesinos continuó de manera más informal a través del *compadrazgo*. La reproducción de las relaciones sociales coloniales en los estados poscoloniales de esta forma se ha caracterizado por la socióloga boliviana Silvia Rivera como “colonialismo interno” (2010) y Aníbal Quijano, “colonialidad del poder” (2008). La educación culturalmente arraigada que impartía Aynikusun fue diseñada por campesinos Kallawaya para brindarles las herramientas necesarias para transformar las relaciones de poder locales y autogobernarse sin subordinarse a los patrones mestizos. Esto incluía, por primera vez, la posibilidad de obtener el título de bachillerato. *La alfabetización en quechua ayudó a la reivindicación cultural. Antes no teníamos gente educada. Nos ayudábamos unos a otros a valorar nuestra propia cultura e historia. A valorarnos como pueblos indígenas.* Cabe destacar que la mayoría de los líderes locales que posteriormente desempeñarían un papel fundamental en la creación de un proyecto formal de autonomía indígena se formaron en Aynikusun (véase Alderman, 2024; Quilla y Wind, 2011, p. 64).

La educación indígena en la Bolivia del siglo XX

La educación rural en la Bolivia del siglo XX se caracteriza a menudo por haber sido utilizada por el Estado para “civilizar” a la población indígena rural mediante la enseñanza en español, a la vez que se exterminaban las lenguas, el arte, las costumbres y las tradiciones indígenas a través de un proceso de mestizaje forzado (Choque y Quisbert 2006: 60). Sin embargo, la mayoría de las escuelas indígenas de principios del siglo XX fueron establecidas con entusiasmo por las propias comunidades indígenas debido a la incapacidad del Estado para hacerlo, y como veremos en el caso de Aynikusun, las escuelas autogestionadas continuaron siendo organizadas por las comunidades indígenas en la segunda mitad del siglo debido a la insuficiente provisión estatal.

Los pueblos indígenas no se incorporaron al sistema educativo estatal hasta 1905 (Choque y Quisbert, 2006, p. 51). Sin embargo, el Estado tenía escasa capacidad para educar a la población indígena rural, debido a la poca disposición de los maestros capacitados a trabajar en zonas rurales, incluso después de la creación del primer programa de formación docente rural en 1910 (Brienen, 2002, p. 626). Un experimento de 1907 con maestros itinerantes que impartían alfabetización básica en las cercanías de la ciudad de La Paz duró sólo unos pocos años, pero se permitió a las comunidades establecer sus propias escuelas si lograban atraer a un maestro, y se les proporcionaron los materiales necesarios para su funcionamiento. Esta política moldeó la educación indígena durante las décadas siguientes y se reforzó en 1923 (y posteriormente mediante legislación en 1936 y 1945) con un decreto presidencial que obligaba a las comunidades indígenas y haciendas con al menos 60 niños

de edad escolar a abrir una escuela a su propio costo, si bien pocos hacendados acataron la orden (Brienen, 2002, pp. 625, 627-628). La idea de una educación separada en los ámbitos rural y urbano surgió en el Estatuto de Educación Indígena de 1919 del Ministerio de Educación. Mientras que Brienen (2002, p. 641) sostiene que esto marcó un alejamiento de la idea liberal de homogeneización hacia la biculturalización, Larson (2003, p. 185) señala que este sistema tenía objetivos paradójicos: por un lado, integrar al indígena a la cultura nacional mediante la hispanización; por otro, mantenerlo en su entorno rural como una fuerza laboral dócil, moral y productiva.

El apoyo incondicional de las propias comunidades indígenas a la creación de escuelas impulsó el movimiento más amplio por los derechos indígenas en Bolivia. En las décadas de 1910 y 1920, las autoridades comunitarias aymaras, conocidas colectivamente como *caciques apoderados*, lucharon por defender sus derechos territoriales tradicionales (Gotkowitz, 2007) y, en ese proceso, adquirieron una serie de habilidades legales y de alfabetización necesarias para defender sus posturas en el contexto cultural de sus opresores. Esto hizo que la política de alfabetización y educación en el mundo rural andino fuera inseparable de la creciente batalla legal por los derechos territoriales comunales (Larson 2024, p. 72). Durante este período, la zona rural de La Paz contaba con algunas escuelas misioneras católicas y protestantes, pero casi ninguna escuela estatal (Larson, 2024, p. 88). Sin embargo, a principios de la década de 1930, surgieron cientos de escuelas rurales en todo el departamento con escaso o nulo apoyo estatal, a medida que los campesinos aymaras clamaban por educación para empoderarse (Larson, 2024, p. 98).

Si bien muchos proyectos educativos notables fueron organizados por las propias comunidades indígenas, también contaron con el apoyo de agentes externos, además de conectar a la comunidad con el Estado (Brienen, 2002, p. 646). El más conocido fue Warisata, cerca de Achacachi, en la provincia de Omasuyus, fundado en 1931 por Avelino Siñani, un aymara instruido que había impartido clases de alfabetización en haciendas y ayllus locales¹, y Elizardo Pérez, un pedagogo mestizo de La Paz, formado en el primer² instituto normal de Bolivia, en Sucre, quienes literalmente construirían la escuela juntos (Pérez, [1992] 1962, pp. 74-77; Larson, 2024, p. 124). Pérez creía que la educación rural debía basarse en la vida social y económica de la comunidad (Pérez, [1992] 1962, p. 70) y consideraba que la misión de la escuela era la preservación de las “culturas milenarias de los pueblos aymara y quechua” (Larson, 2024, p. 114). En Warisata, la escuela fue creada por el ayllu, al tiempo que reconstituía la organización inter-ayllu en una *marka*³, con una disposición espacial nucleada de múltiples escuelas satélite, sustentada en un mundo reimaginado de autonomía comunitaria (Pérez, [1992] 1962, pp. 140-142). El éxito

¹. Un ayllu es la estructura territorial rural basada en el parentesco con raíces prehispánicas en los Andes del sur rural.

². Esto incluye en particular la célebre escuela normal Warisata, en la provincia de Omasuyus, fundada por el educador aymara Avelino Siñani y su homólogo mestizo Elizardo Pérez, pero también colaboraciones posteriores entre comunidades indígenas aymaras y la iglesia católica.

³. Marka es el término aymara para una organización de ayllus conectados.

percibido de la escuela llevó a que Pérez fuera nombrado Director de Educación Indígena bajo los gobiernos de los presidentes David Toro (1936-1937) y Germán Busch (1937-1939), desde donde utilizó Warisata como modelo para apoyar la creación de otras escuelas rurales en diversas partes del país (Mejía, 2020, p. 258; Brien, 2002, p. 635). A finales de la década de 1930, la escuela se había hecho famosa no solo en Bolivia, sino en todo el continente, como un experimento de educación intercultural (Larson, 2024, pp. 13-14). Sin embargo, precisamente su éxito llevó al gobierno del sucesor de Bush como presidente de Bolivia, Carlos Quintanilla, a disolver la Dirección de Educación Indígena y a difamar a Pérez acusándolo de explotar a la mano de obra rural, presentando a Warisata como una fuente de sedición (Larson, 2024; Mejía, 2020, pp. 258, 265). Esta era una queja común contra las escuelas de gestión autónoma a principios del siglo XX, con hacendados y vecinos⁴ preocupados por lo que una fuerza laboral educada podría significar para la estabilidad de la estructura de clases local, y el gobierno acusándolos de no proporcionar una fuerza laboral productiva para la nación (Choque & Quisbert, 2006, p. 168; Larson, 2003, p. 193-4; 2024, p. 93).

Tras la Revolución boliviana de 1952, el Código de Reforma Educativa de 1955 confirmó el español como lengua de instrucción en las escuelas de todo el país, lo que contribuyó a debilitar la comprensión de la lengua materna por parte de los estudiantes, además de generarles una comprensión insuficiente del español (Choque & Quisbert, 2006, p. 23).⁵ Los estudiantes rurales recibieron una educación ajena a la realidad socioeconómica de la población del campo y a su cosmovisión, sin mencionar la lucha de los pueblos indígenas, relegándolos a la categoría de pueblos sin historia (Choque & Quisbert, 2006, p. 194; Yraola, 1995, p. 84; Wolf, 1982). En consecuencia, la educación alienó a los estudiantes de su propia cultura, al percatarse de la falta de lo que Bourdieu (1984, pp. 16, 170) denomina el «capital simbólico» necesario para participar en la sociedad nacional. Muchos llegaron a creer que la única manera de superar su posición de dominación era acceder a estos bienes simbólicos en la ciudad. En la etnografía de Bastien sobre el ayllu de Kaata, escrita unos años antes de la apertura de Aynikusun, señala que “la educación boliviana le resta importancia a la cultura kallawayaya y los maestros les enseñaron a hablar en castellano, a vestirse como occidentales y a valorar las formas modernas. Los niños educados se reían de las tradiciones de los ancianos y se trasladaban a las ciudades donde la vida era más fácil, o por lo menos así creían” (1996, p. 106).

Si bien la Revolución de 1952 otorgó mayores derechos a los pueblos indígenas, en particular derechos territoriales mediante la reforma agraria, su fundamento ideológico, como Revolución *Nacional*, radicaba en reconocer la igualdad de los indígenas como bolivianos, incorporándolos como sujetos nacionales a través del mestizaje. *Los indígenas*

⁴. En el contexto boliviano vecino significa no solamente alguien que vive cerca, pero también puede significar habitante de un pueblo rural, generalmente con una referencia implícita a su ascendencia europea y a la relación de poder con los campesinos indígenas.

⁵ Para entonces, el analfabetismo alcanzaba el 70% a nivel nacional y el 85% en las zonas rurales (Larson, 2003, p. 185). Como señala Canessa (2023), incluso las estadísticas actuales pueden sobreestimar la alfabetización, ya que la educación pública enseña a leer, pero no necesariamente a comprender.

se convirtieron en *campesinos*. El mestizaje forzado prácticamente anuló el espacio para proyectos indígenas autónomos, pero fue precisamente lo que catalizó el surgimiento de la política indigenista a partir de la década de 1970 (que condujo a la eventual refundación de Bolivia como un Estado plurinacional). La vertiente explícitamente política de este movimiento fue el movimiento katarista a principios de la década de 1970. Paralelamente, surgieron proyectos educativos autónomos, primero en el altiplano aymara y luego a nivel nacional como contrapunto a la educación estatal asimilacionista (Canessa 2023)⁶. Como describiremos en Charazani, esto se debió en parte a que la educación escolar era universal, pero mínima. Su objetivo era formar sujetos productivos para la nación. Aunque estos proyectos fueron organizados de forma autónoma por sus comunidades, dependían para obtener recursos de colaboraciones con organismos externos, a menudo de órdenes específicas de la Iglesia católica.

Uno de estos proyectos fue Radio San Gabriel, una emisora que se convirtió en una forma de educación alternativa en el altiplano boliviano, impartiendo clases a personas que, debido a circunstancias geográficas y socioeconómicas, de otro modo tendrían dificultades para acceder a la educación. Fue fundada en 1955 en Peñas, en la provincia de Los Andes, departamento de La Paz, y organizada por los Padres de MaryKnoll (una organización misionera católica estadounidense). Al año siguiente, comenzó a transmitir programas de alfabetización y catecismo. En 1967, fue miembro fundador de ERBOL (Escuelas de Educación Radiofónicas de Bolivia), una asociación dependiente de la Iglesia Católica, que reúne a unas 30 emisoras de radio a nivel nacional que trabajaban con programas de alfabetización en zonas obreras y rurales.

En 1971, ERBOL y San Gabriel firmaron un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura para apoyar la educación de adultos. Esto fue posible gracias a la colaboración de maestros rurales que elaboraron sus propios materiales pedagógicos en aymara. Radio San Gabriel creó varios IRPAS (Instituto Radiofónico de Promoción Aymara) y centros de formación comunitaria, así como programas de autoeducación para adultos a distancia (SAAD). Este sistema autodidacta permitía a los participantes gestionar su propio proceso de aprendizaje, su tiempo y los recursos utilizados, sin necesidad de un profesor. El objetivo era fortalecer la vida cultural, social, política y religiosa del pueblo aymara (Miranda & Peralta 2021, p. 71). Diariamente se transmitían programas de radio de 5:00 a 5:30 y de 20:00 a 20:30, que aclaraban diversos aspectos de la escritura en aymara (Miranda & Peralta, 2021, p. 81).

SAAD fue un programa experimental desde 1986 hasta 1992, cuando se formalizó su estatus y se crearon diversos centros pedagógicos en el altiplano aymara, en los departamentos de La Paz y Oruro. El objetivo principal de las escuelas era alfabetizar a

⁶. Desde 1955, en la región amazónica de Bolivia también existieron programas de educación bilingüe dirigidos por el Instituto Lingüístico de Verano, cuyos misioneros utilizaron explícitamente las lenguas nativas para “bolivianizar” a los pueblos nativos amazónicos a través del currículo nacional (López, 2005, pp. 88-90).

quienes no habían tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir. Miranda y Peralta señalan que en la escuela “Irpa Tayka Choquenayra” de Viacha, en el departamento de La Paz, se empleó el método psicosocial de Paulo Freire, que consiste en “leer la palabra del libro para leer la palabra de vida” (Miranda & Peralta, 2021, p. 77). La educación emancipadora propuesta por Freire surgió de su profundo catolicismo, pero también de su postura crítica hacia la Iglesia, y su enseñanza se considera fundamental para el movimiento de la teología de la liberación (Boff, 2011).

Otra orden católica, los jesuitas, apoyó un proyecto de educación rural independiente, originado en 1978 en Qurpa, Jesús de Machaca, también en el departamento de La Paz, que se convirtió en una red de CETHAs (Comunidades Educativas Técnico Humanísticas Agropecuarias). Estos fueron apoyados por maestros proporcionados por la asociación FERIA (Facilitadores de Educación Rural Integral de Adultos) de la CEE (Comisión Episcopal de Educación), que apoyó la educación bilingüe junto con el Ministerio de Educación (que proporcionó y pagó a algunos maestros) en un puñado de comunidades principalmente de habla aymara, desde 1981. Recondo (2012, p. 134), quien describe a las ONGs cercanas a la iglesia católica como creadoras de una élite indianista en Jesús de Machaca, argumenta que una reindianización dentro de la política local tuvo lugar en un momento en que la política estatal fue reemplazada por ONGs estrechamente conectadas con la iglesia católica y CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado), una ONG fundada por el antropólogo y lingüista jesuita catalán Xavier Albó, que vivía en Qurpa.

La creación y los objetivos de Aynikusun

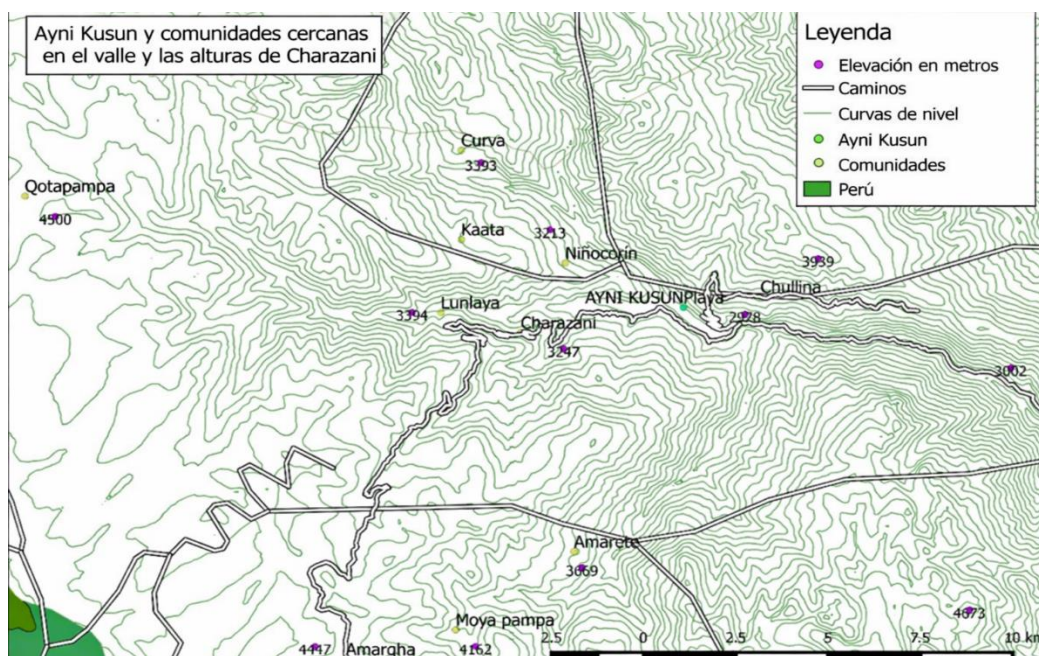
Aynikusun se basó en los modelos establecidos por los proyectos educativos San Gabriel y CETHA, y también reflejó la dinámica de lugareño/forastero de Warisata. La unión de los campesinos locales, en particular Feliciano, y Stanis, como forastero, hizo posible la creación de una escuela autogestionada. *Estábamos constantemente juntos: Stanis como profesional, agrónomo, y yo como miembro de la comunidad. Comenzamos evaluando las necesidades locales durante un recorrido por las comunidades, y de ahí surgió la idea de la alfabetización y la formación de bachilleres.*

El primer centro Aynikusun se inauguró en Silij Playa, en el centro del municipio de Charazani (véase la figura 1), en 1983, seguido en 1990 por dos subcentrales en las alturas de la provincia de Bautista Saavedra. Otro centro fue establecido en la provincia vecina de Muñecas por la pedagoga boliviana Nelly Fernández. Fernández y su esposo habían sido presos políticos durante la dictadura de Banzer (1971-1978), tras lo cual se exiliaron en Francia para proteger su seguridad. Regresaron a Bolivia alrededor de 1980, en un período marcado por los intentos caóticos de restablecer una democracia funcional hasta que otro dictador brutal, Luis García Meza, tomó el poder mediante un golpe de Estado. El restablecimiento de la dictadura militar dificultó que Fernández y su esposo encontraran trabajo, por lo que decidieron mudarse a Aucapata, el pueblo natal del esposo de

Fernández.⁷ Stanis y Nelly Fernández fueron responsables de encontrar financiamiento para Aynikusun de la Asociación Alemana de Educación de Adultos (DVV) y Misereor (la Organización de Obispos Católicos Alemanes para la Cooperación al Desarrollo) y el Fondo de Inversión Social (FIS, Fondo de Inversión Social) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Figura 1

Aynikusun en Playa y comunidades circundantes



Nota. Mapa elaborado por Jonathan Alderman

Aunque Aynikusun inicialmente era totalmente independiente, alrededor de 1991 se unió a la red CETHA, apoyando así iniciativas similares a nivel nacional. Esto implicó aliarse con una orden católica en particular. *La iglesia nos apoyó, pero no en Charazani. La Comisión Episcopal de Educación nos apoyó desde arriba. Esta fue una estrategia. Porque fuimos denunciados, pero al estar bajo el amparo de la Iglesia, nos protegía. Los vecinos exclamaban: “¿Qué sentido tiene esta educación? ¡Esta educación es mala!” pero la Iglesia nos defendía. La iglesia en ese momento en esta zona eran franciscanos. En esta zona los franciscanos son realmente capitalistas. Por eso fuimos directamente a hablar con la Comisión de Educación. Una ventaja de las iglesias en Bolivia es que existen la Compañía de Jesús y Radio San Gabriel.*

En 1988 iniciamos el proceso para obtener una resolución ministerial, ya que la gente no le atribuía suficiente valor a la educación autónoma; la consideraba simplemente una forma de pasar el tiempo. En enero de 1992, la Dirección Nacional de Educación de

⁷Entrevista de Jonathan Alderman con Nelly Fernández, 10 de junio de 2017.

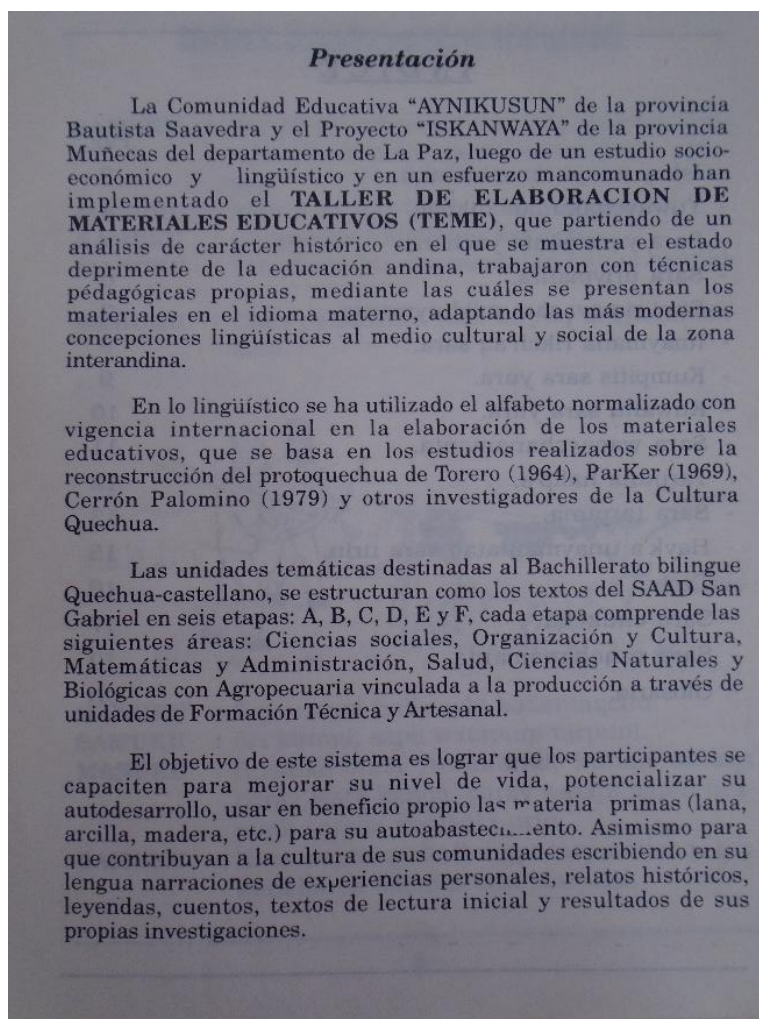
Adultos y Educación No Formal nos otorgó el reconocimiento legal (junto con otras escuelas pertenecientes a la red CETHA). Con ello nos adjudicaron tres ítems y pudimos funcionar correctamente. Hasta entonces no contábamos con profesores capacitados.

En 1992, once estudiantes fueron los primeros en graduarse de Aynikusun, cinco años antes de que fuera posible graduarse del colegio estatal de Charazani (cuando lo hicieron tres estudiantes). Esto ocurrió antes de la aprobación de la Ley Nacional de Reforma Educativa en 1994, que incluía la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual promovía el uso de lenguas indígenas junto con el español en las escuelas. La EIB ha sido criticada por impartir la misma educación asimilacionista que antes, influenciada por concepciones culturales occidentales sobre la persona y la alfabetización, pero traducida a lenguas indígenas (Arnold & Dios Yapita, 2000, pp. 18-20, 2007, pp. 402-411; Howard, 2009, p. 585). En Aynikusun, en cambio, la enseñanza de la alfabetización en quechua se basaba en textos que alentaban a los estudiantes a valorar su propia cultura.

Las actividades de Aynikusun se agruparon en tres programas educativos principales. El primero, “Educación Alternativa para mujeres y niños”, sentó las bases de una educación orientada al mundo rural a través del Taller Educativo del Valle (TEV). *El TEV apoyaba a las personas más desfavorecidas del lugar. Hubo muchas personas que no alcanzaban a mandar a sus hijos al colegio.* El segundo, “Formación Integral de Jóvenes y Adultos”, consistía en una formación intercultural bilingüe que permitía a los adultos completar sus estudios de secundaria. *Este era nuestro objetivo: queríamos ser bachilleres para poder participar en el desarrollo de la provincia. La estrategia se basaba en la formación de líderes comunitarios.* El tercero, “Iniciativas Comunitarias de Educación y Trabajo”, consistía en mini talleres y grupos de trabajo colaborativos destinados a fomentar el desarrollo integral de las comunidades locales, con la participación de las autoridades comunitarias interesadas y miembros de base. *Estos programas trabajaban para mejorar la administración de la comunidad y revalorando el ayllu.* También existían dos programas de apoyo que incluían la formación de educadores comunitarios y la producción de material educativo. Para incluir a toda la provincia en la escuela, cada comunidad enviaba promotores al centro principal en Playa, quienes regresaban a sus comunidades para enseñar a leer y escribir. En un momento dado, llegaron a ser hasta 60 promotores. Este concepto de llevar la educación a las comunidades donde vivían los estudiantes evolucionó hasta la creación de varias subescuelas. En cada escuela, a los maestros se les conocía como facilitadores (o *yachay purichiq* en quechua, que significa “el que facilita el proceso de aprendizaje”), en lugar de profesores, lo cual Stanis le explicó a Jonathan porque “el maestro enseña, el facilitador facilita el proceso” (Alderman 2024, p. 150).

Figura 2

Una página introductoria típica de uno de los textos.



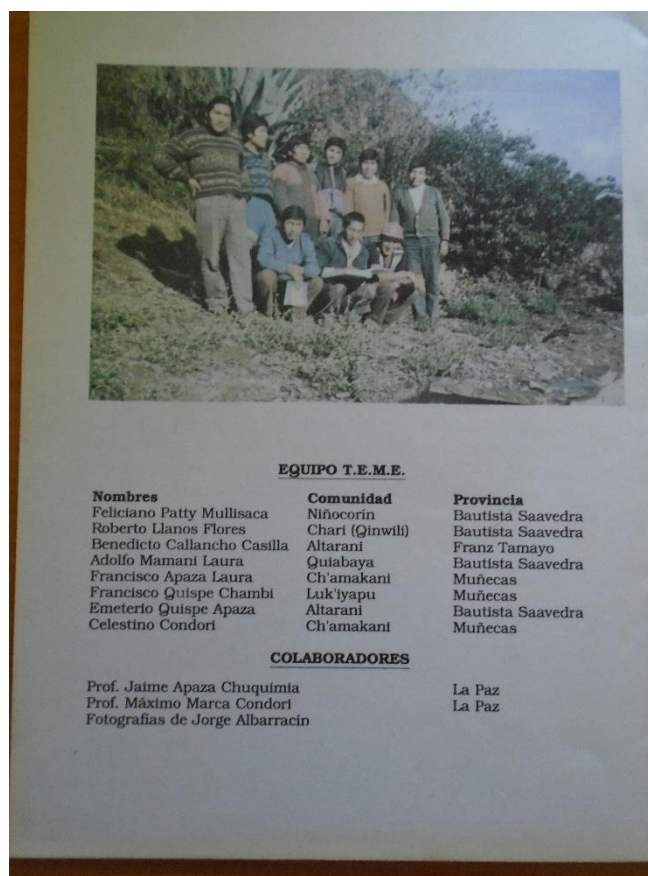
Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

El material pedagógico fue creado localmente por un equipo de comunidades de las provincias de Bautista Saavedra, Muñecas y Franz Tamayo. Nos auto denominamos TEME, que significa Taller de Elaboración de Materiales Educativos. También nos referimos a nosotros mismos como Biblioteca de los Pueblos Andinos, Quechua del Norte de La Paz. Uno de los principales programas de Aynikusun fue la producción de textos. Casi todos los textos tenían el mismo formato, con los nombres de los responsables de su producción en la primera página interior. En ella, Feliciano figuraba como organizador del TEME, otros como responsables de la redacción del texto y las ilustraciones, asesores y consultores lingüísticos, y Nelly Fernández y Stanislas Gilles como asesores generales. En la segunda página interior se presentaba una explicación del origen, la organización y el propósito de los libros de texto (Fig. 2). Aparte de estas páginas iniciales y el índice, el

resto del libro de texto estaba generalmente en quechua (algunos libros incluían texto adicional en español, pero no se trataba de una traducción). En la contraportada aparecía una foto del equipo TEME (Fig. 3). Los primeros textos se imprimieron mediante serigrafía, utilizando plantillas, tinta, goma y varillas para reproducir los dibujos originales. Posteriormente, se emplearon fotocopadoras y luego impresoras. Sin embargo, debido a la poca familiaridad del TEME con las computadoras e impresoras, en algunos textos se utilizaron redactores, lo que ocasionó pequeños errores ortográficos (por ejemplo, una coma o un acento insertado donde no correspondía).

Figura 3

El equipo de TEME y sus afiliaciones comunitarias



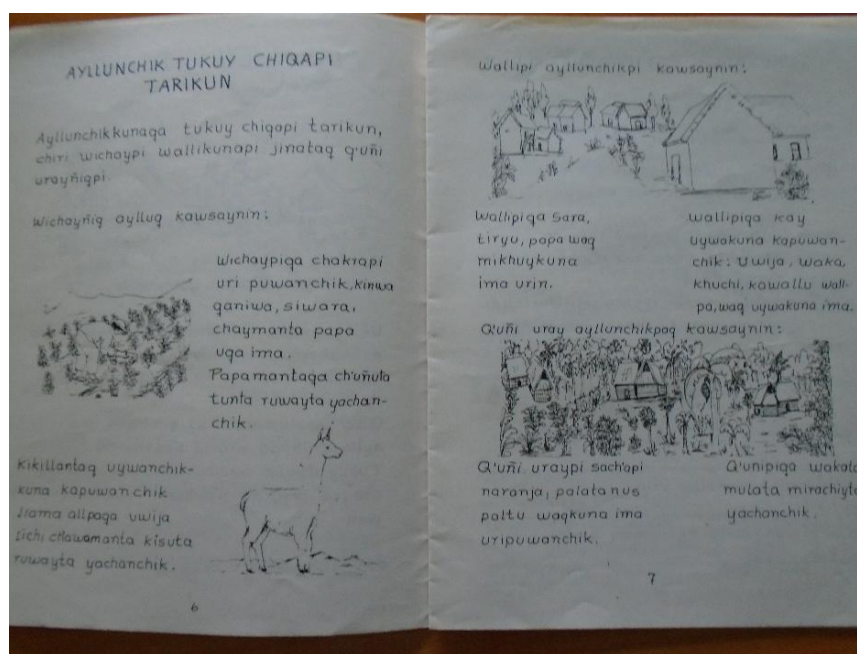
Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

El material creado por el TEME hacía hincapié en la valoración de la cultura, la estructura familiar y el trabajo de las mujeres, situando las tradiciones ayllu en el centro del proceso de aprendizaje, e incluyendo el enfoque en los intereses y actividades de los estudiantes: las actividades agrícolas, las plantas medicinales y la cría de animales que formaban parte de la vida cotidiana. Una página típica de un texto titulado Ayllunchik (nuestro ayllu)

muestra a hombres y mujeres realizando actividades como trabajar en el campo y masticar coca (fig. 4). Otros textos incluyen Runapaq. Unquykuna (enfermedades humanas), que describe las enfermedades que padecían las personas en la región de Kallawaya en aquel entonces y cómo prevenirlas (véanse las Figuras 5 y 6); Sara (maíz), que describe el proceso de siembra, cosecha y almacenamiento del maíz (Figuras 7 y 8); y Khuchi Unquykuna (enfermedades porcinas) describe la peste porcina clásica y la triquina (una infección parasitaria), cómo se transmiten a los humanos, cómo evitar que los cerdos las contraigan y cómo protegerse contra ellas (Fig. 9). El enfoque pedagógico de Aynikusun se basaba en un diálogo intercultural con la cultura occidental, en lugar de ignorar las tradiciones *locales* y partir de la cultura occidental. *El currículo se diseñó para reconocer el conocimiento del pueblo Kallawaya como pueblo indígena. Queríamos ofrecer una experiencia educativa excepcional, como la de Warisata.*

Figura 4

Dos páginas de un texto titulado Ayllunchik (nuestro ayllu)



Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

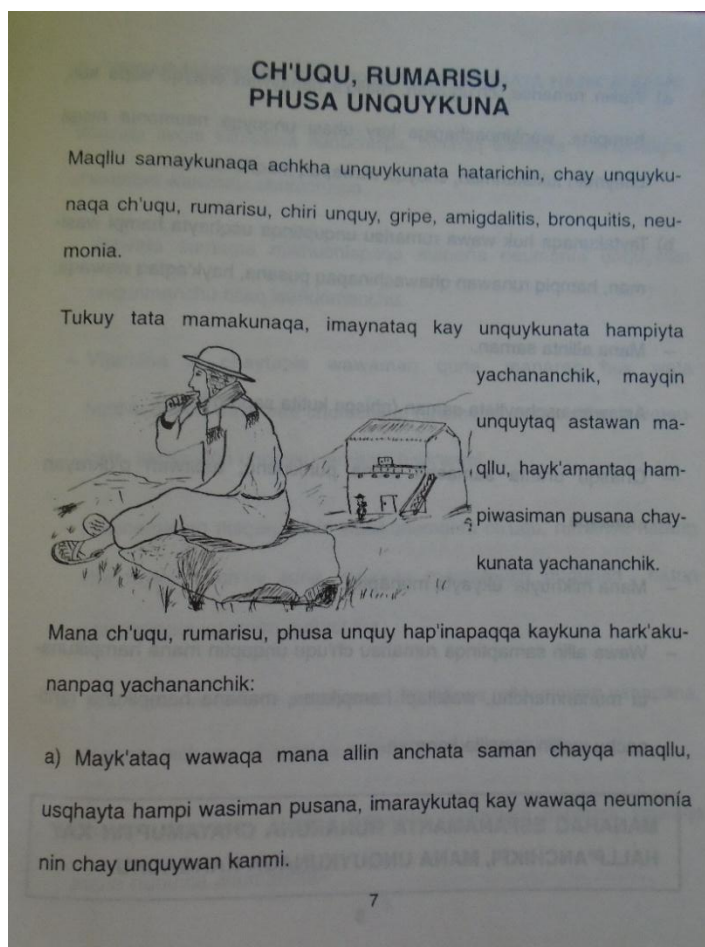
El TEME y los directores de Aynikusun se vieron influenciados por la labor pedagógica de Radio San Gabriel en el altiplano aymara, que contaba con una colección de textos para cada curso. Tras escuchar la programación educativa de Radio San Gabriel en aymara, Aynikusun contactó a su director, Jaime Calderón, y recibió material pedagógico en aymara. *Por ejemplo, en uno de ellos se leía: «El presente folleto está elaborado en base a una temática número 102 de la fase A. SAAD-San Gabriel».* Si bien los textos de Radio San Gabriel en aymara se elaboraron fuera de la región kallawaya, su contenido era aplicable a la vida en las comunidades aledañas a Charazani, por lo que sirvieron de guía

para crear contenido similar en quechua. Sin embargo, el TEME no se limitó a copiar los libros de texto de San Gabriel, que a veces estaban más orientados a las tierras altas, sino que los adaptó a la cosmovisión quechua. *Radio San Gabriel decía: nosotros los aymaras somos más antiguos. Los quechuas vienen después, son invasores. Entonces nos sentimos discriminados, y nosotros hicimos nuestro propio material aparte en quechua. Muchas cosas no se pueden traducir. Sólo los primeros libros de texto se basaron en los de San Gabriel. Luego discutimos nuestros propios temas. Luego desarrollamos nuestros propios temas; por ejemplo, un texto titulado «Qura Jampinchikkuna» (nuestra medicina) se centraba en los usos de las plantas medicinales.* Un texto sobre el departamento de La Paz se adaptó para describir la topografía de la región de kallawaya, compuesta por tres pisos ecológicos distintos: altura, valle y yungas, e identifica los diversos lagos, ríos y montañas de la zona. Otro libro analiza la historia, las leyendas, las prácticas arquitectónicas y los sistemas de irrigación de la cultura Mollo que existió alrededor de 1100-1400 entre los períodos de los imperios Tiwanaku e Inca (Boero Rojo 1992, p. 126), que dejó las ruinas de Iskanwaya, cerca del centro del pueblo de Nelly Fernández en la provincia de Muñecas, que a su vez recibió su nombre de estas ruinas (Figs. 10 y 11).

Aunque los miembros del TEME vivían en comunidades dispersas en tres provincias distintas, se reunían con regularidad en el centro principal para elaborar el contenido de los libros de texto. *Así que, con entusiasmo, nos tomábamos el tiempo de estar ahí. También creábamos. Hacíamos reuniones para socializar. Más que nada nos inspiraban los textos de San Gabriel. Stanis nos hacía reunir cada vez que podíamos. Porque había que hacerlo bien, ¿no? No podían salir mal. Todo lo revisábamos y discutíamos con cuidado. Teníamos que encerrarnos en un lugar y trabajar. Todos nos quedábamos juntos en Playa para planificar. Esa es la mitad del trabajo. Nos quedábamos dos semanas a la vez, trabajando. Después ellos también iban a cumplir con sus deberes en la comunidad, pero también regresaban. Yo era la única que se quedaba permanentemente en Playa.*

Figura 5

Una página del Runapaq, texto *Unquykuna* (enfermedades humanas), que introduce el tema de las enfermedades respiratorias y cómo tratarlas



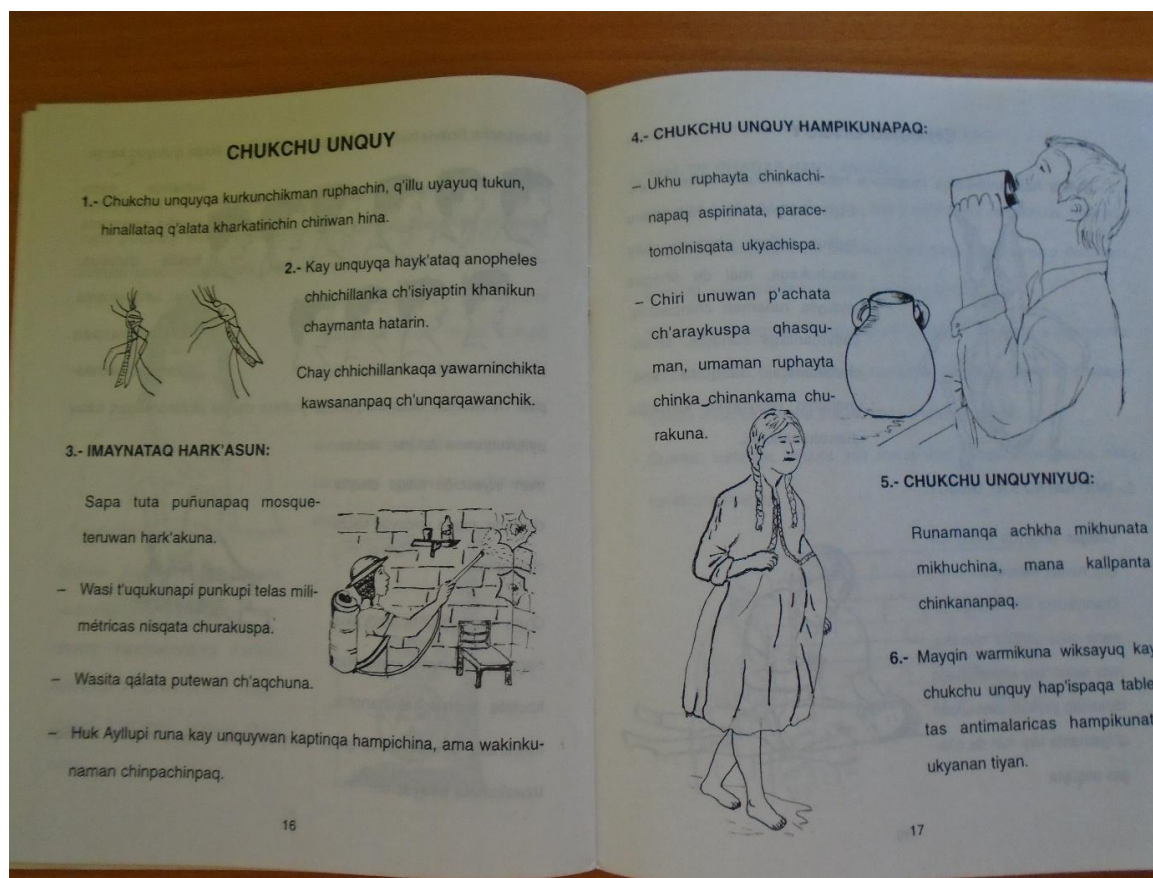
Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

En esa época, ha trabajado mucho Pedro Plaza (lingüista de la Universidad de San Andrés en La Paz) con nosotros. Fue contratado por Ayni Kusun, le pagaban su pasaje. Él organizó la ortografía quechua. Nos dio talleres. Fue para que los estudiantes supieran leer y escribir en quechua normalizado⁸. A veces colocamos H en vez de J. Hay este desacuerdo, incluso un poco entre nosotros. También había glosarios al final de los libros. Fiesta – raymi, por ejemplo, porque raymi era desconocido. Raymi es fiesta. Todo el mundo lo decía, fiesta, fiesta. Fiestamanpurisun (él va a la fiesta), fiestapi karqani (fui a la fiesta). Habíamos olvidado esta palabra, pero la rescatamos. No tuvimos el éxito que hubiéramos querido, pero la gente entendió que ese era el quechua auténtico.

⁸. Existe variación regional en la ortografía quechua, y el quechua hablado de Charazani es más parecido al de Cuzco que al de otras zonas de Bolivia, como Cochabamba y Potosí.

Figura 6

Dos páginas del Runapaq Unquykuna (enfermedades humanas): texto que describe la transmisión y el tratamiento del chukchu unquy (malaria).



Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

Los libros de texto como herramientas para la concientización

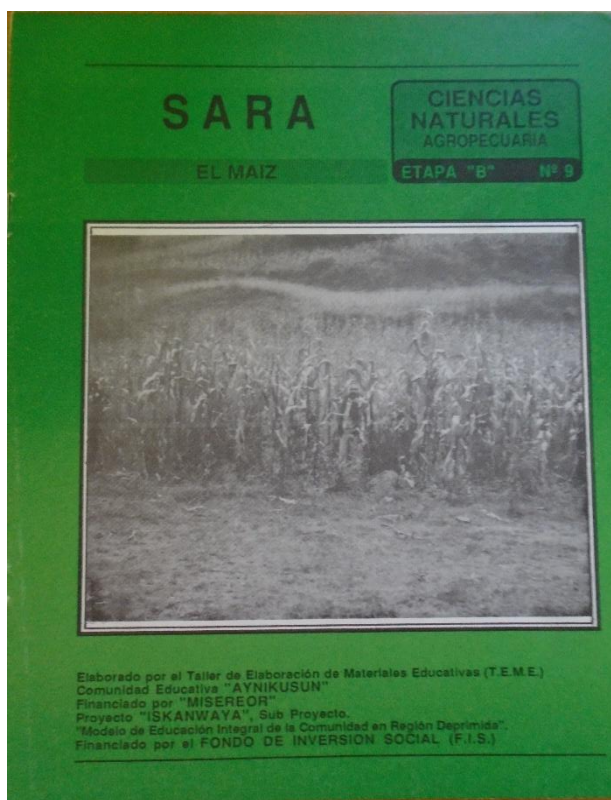
A los alumnos se les entregaría el texto y se les indicaría qué estudiar⁹. Primero, estudiaban junto con el facilitador, después para profundizar lleva a su casa, y vuelve también. Esto generaba un proceso continuo de aprendizaje autónomo que iba más allá de la enseñanza de la alfabetización. Al igual que otros textos bilingües similares creados casi al mismo tiempo en el este de Bolivia por guaraníes quienes Gustafson describe como «intelectuales orgánicos» (Gustafson, 2009, p. 67), estos materiales combinaban las lecciones escolares con la crítica social y política (Gustafson, 2009, p. 88). Si bien existían textos menos abiertamente políticos, como los de matemáticas, en general el propósito de los textos era fortalecer la cultura local. Cada texto se basaba en un tema para reflexionar,

⁹En las propias clases se utilizaban tanto el español como el quechua.

como aspectos de la historia de Bolivia. Teníamos un libro sobre la historia y las leyendas del Imperio Inca con historias sobre Inca Roca, Tupac Yupanki y la lucha entre Huáscar y Atahualpa.

Figura 7

La portada del texto “Sara” (maíz)



Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

Los textos se basaban en la lectura de Freire por parte de los directores de la escuela para fomentar una lectura crítica de la realidad de los estudiantes, en contraposición a la educación estatal, que Stanis describió a Jonathan como diseñada por bolivianos urbanos para «formar gente según su manera de pensar» y «mataban» la cultura local de los estudiantes (Alderman, 2024, p. 143). El concepto de Freire de educación problematizadora contrasta con lo que él denominó «educación bancaria» en el sistema estatal, donde los estudiantes son tratados como receptáculos pasivos que se llenan de información. Este enfoque pedagógico inspiró y dio forma al diseño de materiales educativos orientados a generar conciencia sobre las relaciones sociales locales y nacionales, al tiempo que se analizaban las posibilidades de cambio. El análisis crítico de la historia boliviana fue clave para ello. *Nos valimos de reivindicar y valorar nuestra propia historia y a nosotros mismos como pueblos indígenas. El punto de partida fue la cultura. Un evento clave fue la campaña en torno a los 500 años de resistencia a la invasión europea en 1992. Por*

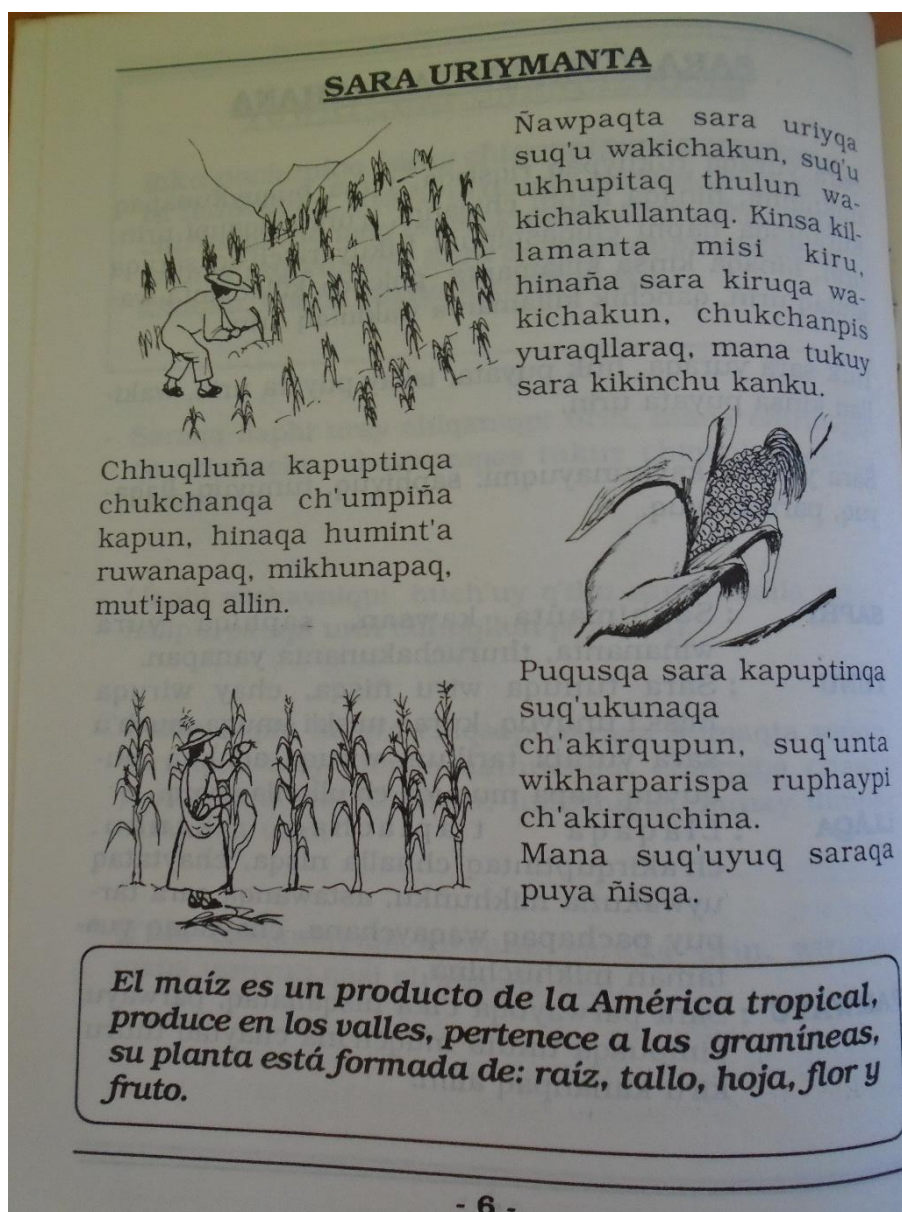
ejemplo, el 12^{de} octubre (Día de la Raza) fuimos a La Paz en rechazo al Día de la Raza. Ocupamos la Plaza San Francisco (una de las plazas principales de la ciudad) y la renombramos como Plaza de los Pueblos Originarios.

Aynikusun también fue importante al proporcionar un espacio donde se podían analizar críticamente las relaciones de los campesinos con las familias patrones en el pueblo de Charazani. Se celebraban reuniones comunitarias mensuales en las que, en palabras de Stanis, realizaban “un análisis de su realidad y de cómo cambiarla” (Alderman, 2024, p. 152). *Había una causa, que teníamos que levantarnos. Por supuesto que no siempre teníamos tiempo, no sólo pertenecíamos a Ayni Kusun, pero seguimos adelante por convicción.*

Tras la aprobación de la Ley de Participación Popular en 1994, que descentralizó el poder a nivel municipal, Aynikusun organizó talleres donde se discutieron la ley y sus posibles beneficios, con el apoyo de textos preparados. Entre los temas de debate figuraban los cambios necesarios una vez que los campesinos estuvieran en el poder y cómo desvincularse de los habitantes de Charazani, quienes habían gobernado el municipio hasta entonces (Alipio Cuila, del ayllu de Amarete, sería elegido primer alcalde indígena del municipio en 1995). *Había una sociedad arriba y una sociedad abajo, los campesinos. Entonces los vecinos tenían que ser subprefectos, incluso líderes campesinos. Ellos nos abusaban desde la alcaldía. Las tiendas en Charazani estaban en manos de los vecinos. Antes no teníamos gente educada.*

Figura 8

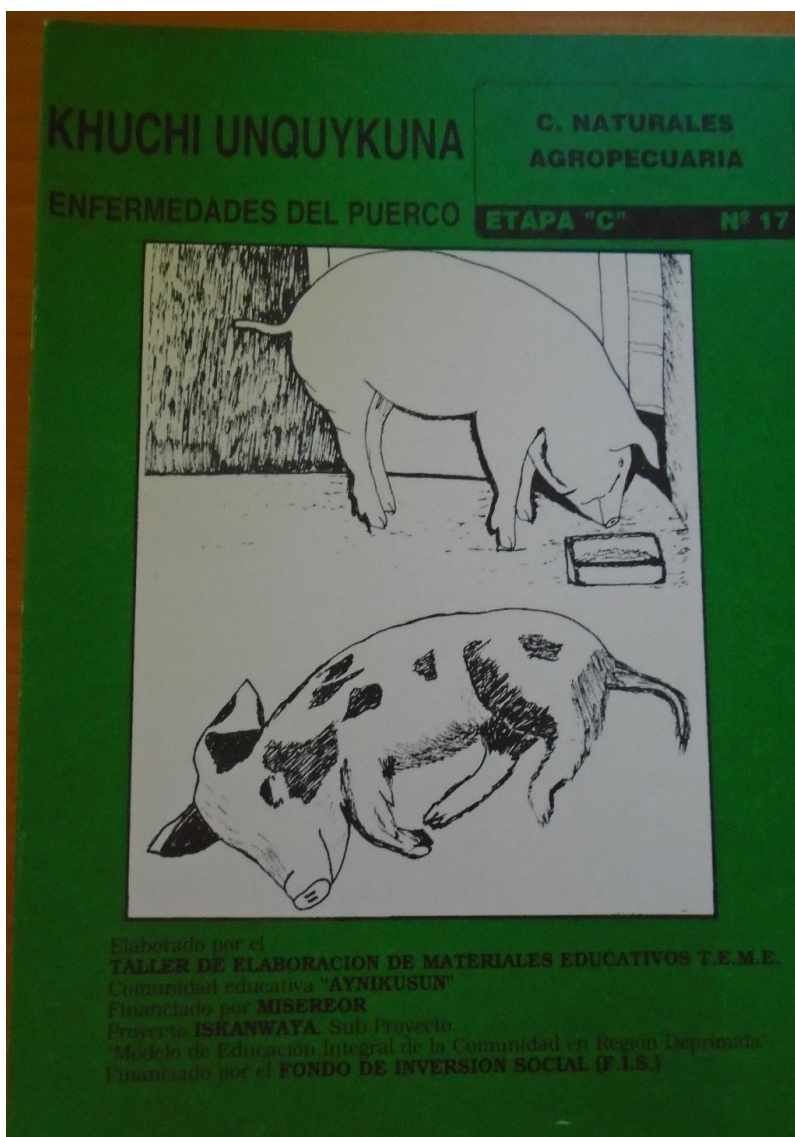
Una página del texto “Sara” que describe el proceso de crecimiento del maíz



Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

Figura 9

La portada del texto “Khuchi Unkuykuna: descripción de diferentes tipos de enfermedades porcinas y cómo evitarlas



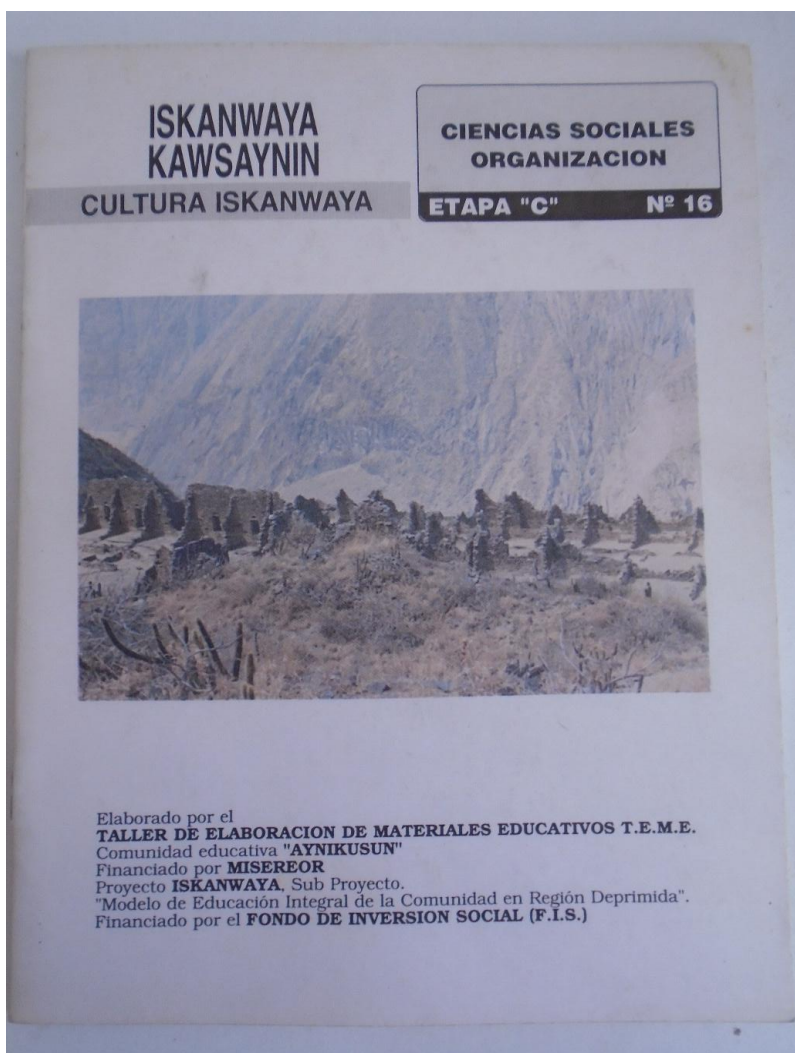
Nota. Foto: Jonathan Alderman.

La reforma agraria de 1953 no ha significado mucho para la gente de aquí. Seguían los patrones. Los dirigentes de La Paz vinieron y nos dijeron: «Ahora se ha abolido el pongueaje», pero aquí dicen «es comunista» y por eso me denunciaron como «guerrillero» y «agitador». La reforma agraria de 1953 había redistribuido gran parte de la tierra adueñado por las familias patrones del pueblo de Charazani entre los campesinos que la trabajaban (si bien esto se implementó de forma gradual a lo largo de varias décadas y aún

hoy, en el siglo XXI, hay litigios entre los ayllus y los patrones), pero las familias del pueblo conservaron cierto poder sobre la vida en los ayllus mediante relaciones de compadrazgo supuestamente mutuamente beneficiosas, pero en realidad a menudo explotadoras (véase Alderman 2024, p. 2018).

Figura 10

La portada del texto “Iskanwaya Kawsaynin” que describe la cultura que dejó las ruinas de Iskanwaya



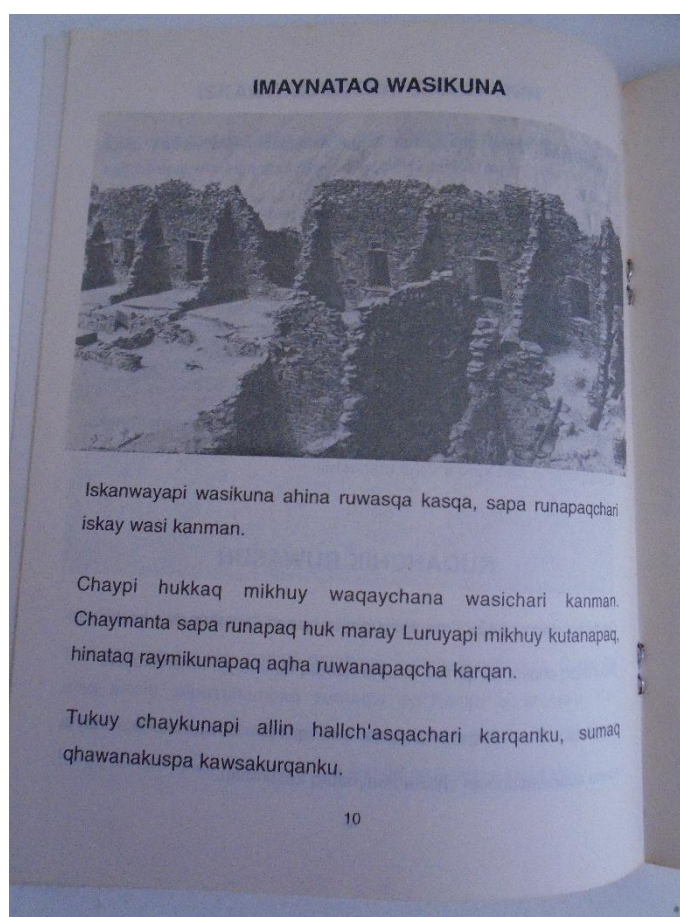
Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman.

Evidentemente, las familias patrones no veían con buenos ojos el análisis crítico de la dinámica social local, llegando incluso a acusar a Stanis de entrenar guerrilleros. Sin embargo, tras la elección de Alipio Cuila como alcalde, uno de los cambios sociales que se produjeron fue la disminución de las relaciones de compadrazgo entre vecinos y

campesinos (véase Alderman, 2018). La alfabetización y la concientización fueron fundamentales para el desarrollo de líderes locales. *El bachillerato fue una estrategia también. Por ejemplo, cuando había gente avisaba, todos querían ser bachilleres. Todos tenían que ser líderes indígenas. Esa es la condición. A la fuerza tenemos que enseñar liderazgo indígena. Era la estrategia. Aunque no son dispuestos líderes, en el curso ya tienen alguna conciencia. Lo que aprendimos nos ayudó mucho.*

Figura 11

Una página del texto “Iskanwaya Kawsaynin” que analiza la vida doméstica a partir de las ruinas de Iskanwaya



Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

Conclusiones

Aynikusun se forjó mediante la colaboración entre campesinos kallawayaya y forasteros. De esta manera, siguió la trayectoria de otros proyectos educativos del siglo XX en Bolivia que funcionaron a través de la colaboración intercultural. Paradójicamente, uno de los principales instrumentos de la colonización, la Iglesia católica, ha sido durante el último siglo uno de los mayores impulsores de los proyectos de liberación indígena. Sin embargo, si bien la organización CETHA apoyó a Aynikusun enviando ocasionalmente voluntarios de Cochabamba para impartir clases, el currículo fue diseñado localmente por campesinos de comunidades aledañas a Charazani, basándose en la cultura Kallawayaya y en respuesta a las necesidades locales. En definitiva, Aynikusun representó una eficaz coproducción de conocimiento en la que la agenda fue impulsada por los propios pueblos indígenas (MacLean et al., 2020).

Al considerar a los campesinos kallawayaya como lo que la socióloga mexicana Raquel Gutiérrez (2015) denomina “sujetos de lucha”, podemos percibir la subjetividad de muchos líderes locales actuales como moldeada por su participación en la escuela, un espacio donde podían cuestionar la dominación social y política de la población del pueblo. Aynikusun fue un lugar donde los campesinos podían debatir cómo querían gobernar el municipio tras la elección del primer alcalde indígena en 1995, y al brindarles vías para interactuar directamente con el Estado en materia de educación, anticipó la política municipal contemporánea, en la que los vecinos mestizos han perdido cada vez más relevancia. Además, los debates dentro de la escuela, inspirados en la pedagogía crítica de Paulo Freire sobre los cambios que los campesinos deseaban impulsar, sentaron las bases para un proyecto de autonomía indígena entre comunidades con diferencias significativas, una vez que la refundación de Bolivia como Estado plurinacional hizo posible la autonomía formal.

Tanto la enseñanza de la alfabetización como el idioma de instrucción fueron significativos. Los indígenas alfabetizados pueden eludir a poderosos intermediarios del aparato estatal y obtener las herramientas necesarias para reclamar sus derechos a la tierra y al autogobierno. Si bien «las herramientas del amo nunca dismantlarán la casa del amo» (Lorde 1983, p. 108), al apropiárselas y adaptarlas, los indígenas pueden, no obstante, «temporalmente... vencerlo en su propio juego» (Lorde, 1983, p. 108). Desde la colonización, una de las formas en que los pueblos indígenas de todo el continente han sido marginados por sus colonizadores ha sido presentándolos como personas sin alfabetización (Ascher, 2002, p. 103). El currículo estatal en Bolivia, al igual que en otros lugares del continente, ha tenido como objetivo formar ciudadanos nacionales a partir de sujetos indígenas. Este contenido se ha transmitido principalmente a través del español y textos escritos, asociados al prestigio y el poder del colonizador. En Aynikusun, el medio y la materialidad del libro de texto se adaptaron al contexto y a las lenguas relevantes para el mundo de vida de los estudiantes, a diferencia de los materiales utilizados en la educación estatal, que los alejaban de su propia cultura. Al apropiarse de la tecnología del colonizador y del Estado para sus propios fines, los pueblos indígenas reivindicaron sus derechos dentro del lenguaje del Estado (Gustafson, 2009). Como se describe en este artículo, los pueblos

indígenas del departamento de La Paz utilizaban el aymara y el quechua como lenguas de instrucción en los libros de texto escritos. Hoy en día, estas son dos de las treinta y seis lenguas reconocidas constitucionalmente en Bolivia.

Referencias

1. Alderman, J. (2024). *El camino a la etnogénesis y la autonomía: la conciencia Kallawayá en el Bolivia plurinacional*. Centro de Investigaciones Sociales.
2. Alderman, J. (2018). Indigenous autonomy and the legacy of neoliberal decentralization in plurinational Bolivia. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, Vol. 13 (1). DOI: 10.1080/17442222.2018.1417692.
3. Alderman, J. (2019). Whose autonomy is it anyway? Tensions between class and ethnicity in the formation of collective citizenship and self-determination in Plurinational Bolivia. En Goudsmit, I., K Maclean, K. & Moore, W. (eds.). *Revolutions in Bolivia. Papers from the conference in March 2018 arranged by the Anglo-Bolivian Society and the Institute of Latin American Studies, University of London* (ebook).
4. Alderman, J. (2021). The Houses That Evo Built: Autonomy, Vivir bien, and Viviendas in Bolivia. *Latin American Perspectives*, 48(3), 100-118. <https://doi.org/10.1177/0094582X211004897>.
5. Albó, X. & Romero, C. (2009). *Autonomías Indígenas en la Realidad Boliviana y su nueva Constitución*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional & GTZ-PADEP.
6. Arnold, D. and Yapita, J. (2000). *El rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA/ILCA.
7. Arnold, D. and Yapita, J. (2007). *Hilos Suelos: Los Andes desde el textil*. Plural/ILCA.
8. Ascher, R. (2002). Inka Writing (pp. 103–16). En Quilter, J. & Urton, G. *Narrative Threads*, . University of Texas Press.
9. Bastien, J. W. (1996). *Montaña del Cóndor: Metáfora y ritual en un ayllu andino*. Hisbol.
10. Boero Rojo, H. (1992). *Iskanwaya: La ciudadela que sólo vivía de noche*. Los Amigos del Libro.
11. Boff, L. (2011). The influence of Freire on scholars: A select list ((pp. 235–269). En Kyrlo, J. & Freire, P. (eds.). *The man from Recife*. Peter Lang.
12. Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge.

13. Buitron, N., & O'Hare, P. (2025). *Special Issue Introduction—Autonomy Through Collaboration: Memory and Media in Indigenous Print and Editorial Projects*. <https://doi.org/10.17863/CAM.121734>.
14. Brienén, M. (2002). The clamor for schools: Rural education and the development of state-community contact in Highland Bolivia, 1930-1952. *Revista de Indias*. Vol. 62 (226), pp. 615-650.
15. Canessa, A. (2023). Learning ignorance and illiteracy through education: reflections on highland Bolivia. *cult.psych.* 4, 19–31. <https://doi.org/10.1007/s43638-023-00062-6>
16. Casagrande, O. (2025). You Taught Me Language; and My Profit on't. Translation, Differential Authorship, and Frictions as champurria Collaborations in Indigenous and Anthropological Writing. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 30: e70031. <https://doi.org/10.1111/jlca.70031>
17. Choque Canqui, R. & Quisbert Quispe, C. (2006). *Educación Indígena en Bolivia: Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.
18. Dinerstein, A., (ed.). (2016). *Social Sciences for an Other Politics: Women Theorizing without Parachutes*. Palgrave Macmillan UK
19. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
20. Gay y Blasco, P., & de la Cruz Hernández, L. (2012). Friendship, Anthropology. *Anthropology and Humanism*, 1-14.
21. Gotkowitz, L. (2007). *A Revolution for our Rights: Indigenous Struggles for Land and Justice in Bolivia, 1880-1952*. Durham and London: Duke University Press
22. Gustafson, B. (2009). *New Languages of the State: Indigenous Resurgence and the Politics of knowledge in Bolivia*. Duke University Press.
23. Gutiérrez Aguilar, R. (2015). *Horizonte Comunitario. Antagonismo y producción de lo común en América Latina*. Traficantes de sueños.
24. Howard, R. (2009). Education reform, indigenous politics, and decolonization in the Bolivia of Evo Morales. *International Journal of Educational Development*, 29, pp. 583-593.
25. Larson, B. (2003). Capturing Indian Bodies, Hearths and Minds: The Gendered Politics of Rural School Reform in Bolivia, 1910-52. En Grindle, M. S. & Domingo, P.

- (eds.). *Proclaiming Revolution: Bolivia in Comparative Perspective*. David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University and Institute for the Study of the Americas, University of London.
26. Larson, B. (2024). *The Lettered Indian: Race, Nation, and Indigenous Education in Twentieth-Century Bolivia*. Duke University Press.
27. López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones: La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. PROEIB Andes/Plural.
28. Lorde, A. (1983). The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House (pp. 94-10). En Moraga, C. & Anzaldúa, G. (eds), *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Kitchen Table Press.
29. Luykx, A. (1999). *The Citizen Factory: schooling and cultural Production in Bolivia*. State University of New York Press.
30. Maclean, K., Greenaway, A. & Grünbühel, C. (2020). Developing methods of knowledge co-production across varying contexts to shape Sustainability Science theory and practice. *Sustainability Science* 17, pp. 325–332.
31. Mejía Vera, Y. (2020). La Época de Oro de la Educación Indígenal. Homenaje al 2 de agosto de 1931: Creación de la Escuela-Ayllu de Warisata. En *Pedagogía en el espacio postcolonial globalizado: Potenciales en educación descolonizadora y emancipadora*. COMPA/Maiz/das kollektiv/Juntos contra el Racismo y la Discriminación
32. Miranda Mendoza, A. & Peralta Calderón, R. D., (2021). *La radio como medio de educación a distancia para adultos en la granja escuela "IRPA Tayka Choquenayra" de la localidad de Viacha – Caso Radio San Gabriel*. Tesis de licenciatura. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.
33. Motta, S. C. (2017). Emancipation in Latin America: On the Pedagogical Turn. *Bulletin of Latin American Research*, Vol 36 (1), pp. 5-20.
34. Pérez, E. (1992) [1962]. *Warisata: La Escuela-Ayllu*. CERES/Hisbol.
35. Quijano, A. (2008). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Social Classification. En Moraña, M, Dussel, E. & Jáuregui, C.A. *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*. Duke University Press.
36. Quilla Muni, F. N. & Wind, A. (2011). Educación Comunitaria: Una mirada comparativa a la vivencia y práctica de los pueblos indígenas. *Integra Educativa* Vol. 4 (2).

37. Recondo, D. (2012). Participatory Decentralization in Bolivia: The Genealogy of an Institutional Transplant. En Petric, B (ed.). *Democracy at Large NGOs, Political Foundations, Think Tanks, and International Organizations*. Pelgrave MacMillan.
38. Rivera Cusicanqui, S. (2010). Pachacuti: Los horizontes históricos del colonialismo interno (pp. 39-63). En Rivera Cusicanqui, S. *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Mirada Salvaje.
39. Wolf, E. R. (1983). *Europe and the People Without History*. University of California Press.
40. Yroala Burgos, A. (1995). *The Language of Quechua Rural Teachers in Bolivia: A Study of Bilingualism—Interlingualism among Rural Quechua Native Speakers*. Disertación. University of St Andrews.

Notas

* Este artículo fue publicado originalmente en inglés con el título “Quechua and Aymara textbooks in an autonomous education project in the Kallawaya region of Bolivia” en la revista, *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 30 (3), 2025.

** Tiene un doctorado en antropología social de la Universidad de St. Andrews, una maestría en estudios latinoamericanos de la Universidad de Londres, y una licenciatura en filosofía de la universidad de Essex. Ha sido investigador postdoctoral del Institute for Latin American Studies, Universidad de Londres, y de la Universidad Ludwig Maximilian de Munich (LMU) y ha enseñado clases de posgrado en la UMSA, La Paz y pregrado en la Universidad de St Andrews, LMU Munich y la Universidad de Liaoning, China. Actualmente es miembro honorario del Centro de Estudios Amerindios, Latinoamericanos y Caribeños, de la Universidad de St Andrews. Además de realizar investigaciones etnográficas con los kallawayas en Bolivia desde 2012, ha estudiado el tema de la vigilancia con chicanxs en la ciudad de San Diego en la frontera Mexico-Estados Unidos. Entre sus publicaciones destacadas se encuentran *El Camino a la etnogénesis y la autonomía: conciencia kallawaya en el Estado Plurinacional de Bolivia* (2024), *Houses Transformed: Anthropological Perspectives on Changing Practices of Dwelling and Building* (2024) y *The Social Life of Latin American Infrastructures* (2022). Asimismo, es coautor de *Becoming Vigilant Subjects* (2023) y *Watchful Lives in the U.S.-Mexico borderlands* (2023), entre otros. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6928-2849> Dirección de correo electrónico: Ja436@st-andrews.ac.uk

*** Nacido el 29 de mayo de 1962, en la comunidad originaria, ahora Ayllu Niñocorin de la provincia Bautista Saavedra "Nación Kallawaya" Departamento de La Paz. Bolivia "Qullasuyu", e hijo de comunarios originarios de Niñocorin. Cursó primaria en la escuela Seccional Niñocorin, con los primeros profesores; Constantino Obligas y Pedro Siñani. Después el colegio de Charazani hasta segundo Intermedio. No concluyó el bachillerato porque no había en toda la región Kallawaya. Adulto acudió al SUB CENTRO CETHA (Centro de Educación Técnico Humanístico) de Carmen Pampa, iniciando sus estudios en la Parroquia Charazani. En 1992 se graduó como Bachiller Bilingüe en CETHA AYNIKUSUN. Como gestor y FACILITADOR (Yachay Purichiq) de proyecto de CETHA AYNIKUSUN junto ING. Stanislas Gilles de Bélgica. También como responsable del Taller Elaboración de Materiales Educativos, TEME. Trabajó con equipo provenientes de las tres provincias Bautista Saavedra, Muñecas y Franz Tamayo de habla quechua.

**** *Nota.* Portada del libro *Ayllunchik. [Fotografía]*, por Jonathan Alderman, Bolivia, 2023.

**Interdisciplinariedad desde el Khuyay, para
la educación superior Proyecto piloto
MULTI U.MSS "Creer es Crear"**

Eliana Pilar Cossio, Juana Eliana Guzmán

Interdisciplinariedad desde el Khuyay, para la educación superior Proyecto piloto MULTI U.MSS “Creer es Crear”

Eliana Pilar Cossio Coca*

Juana Eliana Guzmán Miranda**

Cómo citar: Cossio, E., & Guzmán, J. (2025). Interdisciplinariedad desde el Khuyay, para la educación superior Proyecto piloto MULTI U.MSS “Creer es Crear”. *Revista Dialógica Intercultural*, 6, 113-170. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18202263>

Recibido: 27 de octubre de 2025 • Aprobado: 30 de diciembre de 2025

1. Introducción

La presente sistematización surge de un proceso de formación desarrollado en enero del 2024, en la comunidad de Challa, Isla del Sol. Lugar donde dos docentes de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) nos reconocemos en nuestras expectativas y sueños sobre la educación superior y nos comprometemos junto con Noemí Paymal, fundadora de P300040005000, a generar acciones educativas en la UMSS a modo de clases matriciales¹.

Pedagooogia 30004000500 es una invitación y sinergia mundial para co-crear juntos y juntas una Educación con conciencia que Impulsa un sistema de aprendizaje mutuo, cooperativo, integral, proactivo, multicultural, de alto nivel, ecológico, humano, afectivo y divertido, que construye las bases de una sólida Cultura de Paz en todo el mundo, [...] es un movimiento educativo, social, científico y divulgativo que abre espacios de diálogo, formación y experimentación”. (P40005000, 2025, p. 16)

Además, ofrece Investigación científica sobre los cambios psicológicos, psico emocionales y neurológicos en los niños/as de hoy, Pedagogía Social, Capacitación, Material multimedia, Red de Escuelas de los 7 Pétalos®, Investigación aplicada en neuro-pedagógica, y brinda divulgación y conferencias sobre su propuesta. La propuesta de la Multi U tiene 13 pilares que son los siguientes:

¹ <https://fb.watch/EjGLCgzphI/> La "matricialidad" es un concepto amplio que implica una reforma estructural de la UMSS para adaptarla a los desafíos del siglo XXI, enfocándose en la calidad educativa, la transparencia, la modernización de la gestión y una mayor vinculación con la sociedad, con el objetivo de formar profesionales de alta calidad y liderazgo.

1. Innovación en deporte saludable, creativo y artístico 2. Salud preventiva y bienestar integral. 3. Ciencias y tecnologías, High Tech y Low Tech 4. Educación cuántica 5. Geopolítica avanzada solidaria 6. Multiculturalidad y Cultura de Paz 7. Socio Multi-Educación 8. Neuro-estética, Artes renovadas, Geometría Universal o Sagrada 9. Bio urbanismo y bio arquitectura 10. Biología, cuidado del ambiente y bio agricultura sustentable 11. Fuentes de energía alternativa y medios de transporte limpios 12. Economía solidaria consciente y producción sustentable 13. Desarrollo personal, crecimiento intrapersonal y multidimensionalidad. (Paymal, 2021, p. 49)

Para dar inicio a las actividades comprometidas, se invitó a Noemi Paymal a dar talleres sobre Pedagoogia 3000 en fechas 14² y 15³ de mayo del año 2024 en el Aula Magna de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). En esta oportunidad la participación de la población en general fue masiva, con lleno total, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1

Taller Pedagoogia 3000



Nota. Asistencia en el Aula Magna de la FHCE, 2024.

Del mismo modo, el Espacio Integrado Centro de Empleabilidad Francófono y Campus Digital Francófono 5.0 el día 14 de mayo albergó a un buen número de participantes de la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL) y el director académico en el desarrollo del aprendizaje desde las “Técnicas avanzadas idiomas 3000” (Ver Figura 2).

² Evento del día 14 <https://www.facebook.com/share/p/17mZbwLvsw/>

³ Evento del día 15 <https://www.facebook.com/share/p/1GdBjxTshq/>

Figura 2

Taller técnicas avanzadas idiomas 3000



Nota. Estudiantes en el Espacio Integrado Centro de Empleabilidad Francófono y Campus Digital Francófono 5.0, 2024.

En fecha 15 de mayo del 2024, se firmó un acuerdo con la carrera de Ciencias de la Educación y el Colegio de Profesionales en el área. Los alcances de este documento se pueden revisar en el Anexo 2.

Con estas primeras acciones dentro de la Facultad, el sueño implicaba desarrollar sinergias co-creando una educación innovadora, renovada y revitalizada para jóvenes, familias y profesionales que integran nuestra sociedad y el planeta ya que el alcance de la propuesta pedagógica es internacional y local. Con el acuerdo firmado nos convertimos en la primera Multi U en Bolivia. Lo cual implicaba una gran responsabilidad y trabajo arduo.

Por otro lado, luego del desarrollo del evento y muchas horas de planificación, en coordinación con la Universidad de San Luis de Argentina (UNSL), parte del entramado internacional de instituciones de P3000, iniciamos la redacción del proyecto Multi U.MSS. La guía y acompañamiento inicial de Gaby Bernardi y Alicia Jubert parte de la universidad mencionada, fue importante para sentar las bases de lo que a futuro se implementaría. Tuvimos esta conexión y tejido en red pues en la UNSL se dio curso a la Multi U y las colegas también están en permanente formación dentro de la plataforma regional de P3000.

Los casi dos meses de trabajo intenso para la elaboración del proyecto Multi U.MSS: reuniones con diferentes autoridades, cartas, invitaciones y solicitudes de acuerdo al *know*

how de redes de profesionales/artivistas⁴/educadores que cada una disponía, desembocaron en un “Tentempié”⁵ para compartir el proyecto en una presentación abierta y en la firma de un compromiso con profesionales que quisieran apoyar la iniciativa de transformación pedagógica.

Dentro de la elaboración colectiva del proyecto, uno de los primeros pasos que nos motivaron a seguir en el camino soñado, fue realizar el análisis de muchas problemáticas internas y externas sobre nuestras acciones pedagógicas y, así, dar inicio al curso piloto internacional Multi U.MSS “Creer es Crear”. Entre las puntualizaciones de este análisis, tenemos:

- La creación de un lugar/espacio educativo, donde jóvenes y profesionales convivan y encuentren un espacio para su maduración y crecimiento profesional.
- La necesidad de una “renovada” formación docente/estudiantil, que incluya en la planificación, el desarrollo de habilidades para percibir, comprender y autorregular estados emocionales, logrando un mayor equilibrio psicosocial, que atienda la salud física y neuro-cognitiva, para la superación de trastornos psicológicos como la ansiedad, depresión y suicidio.
- El escaso número de docentes con experiencia en innovación pedagógica adecuada para cubrir las necesidades de la educación superior y universitaria. Importante desafío dado el actual modelo educativo centrado en el aprendizaje y con capacidades críticas sociales, de innovación y acción en el medio en el que se desenvuelven.
- La urgencia de accionar desde el “corazonar”, como afirma Guerrero (2010), con acciones comprometidas por la vida. (Proyecto Multi U.MSS, 2024, p. 4)

De este modo, en abril del 2024 coordinamos y organizamos el Curso piloto internacional de la Multi U.MSS en la FHCE; que incluían las inscripciones vía caja universitaria de Bs. 250 para profesionales y Bs. 120 para estudiantes por las 70 horas académicas a desarrollarse en 4 meses de labor con 14 talleres más 2 sesiones virtuales en vacaciones

⁴ El artivismo es una fusión de “arte” y “activismo”, una práctica que utiliza la creatividad y las formas artísticas (música, performance, arte visual, etc.) para generar conciencia social, movilizar a la gente y promover el cambio en causas políticas, ambientales o sociales, convirtiendo el arte en una herramienta de protesta y transformación, con un fuerte impacto visual y emocional. <https://www.art-madrid.com/es/post/artivismo-la-reivindicacion-desde-el-arte>

⁵ Viene de “tente” (del verbo tentar, en este caso, sostener) y “en pie”, como un muñeco que se mantiene erguido. Función: Proporciona un impulso de energía para no decaer, manteniendo a la persona “en pie”. En otros espacios se usa como una invitación a merendar un aperitivo en este caso hacemos alusión a este aspecto para hacer una pausa y merendar un aperitivo de lo que vendría a ser el sueño de la nueva educación

invernales. Así, las clases fueron difundidas mediante un afiche por redes sociales y compartidas para docentes y estudiantes de la UMSS como fuera de ella.

El 9 de mayo del 2024 se dio inicio a los talleres con las y los facilitadores que se habían comprometido y aceptado participar del proyecto, que en algunos casos continuaron la ruta formativa como parte de los 15 participantes inscritos, además de algunas personas que asistían a un taller específico de acuerdo a su necesidad/realidad. Es importante mencionar que las y los facilitadores recibieron el proyecto y un texto extenso sobre P3000 y la Multi U; en este último texto se visibilizan los 13 pilares esenciales para el desarrollo de la Multi U.MSS (Ver Figura 4).

El proceso del curso finalizó en septiembre del 2024 con muchas vicisitudes, es entonces que se hace preciso sistematizar esta experiencia piloto, principalmente compartir las lecciones aprendidas, y las proyecciones para continuar con este sueño que ya no es nuestro, sino de todos los que participaron en él.

2. Desarrollo de actividades desde el sentir, hacer y pensar

Como parte de nuestra memoria colectiva, nos es valioso recopilar las actividades desarrolladas durante la preproducción del curso. Una de las primeras actividades, como responsables de este espacio pedagógico, fue la reunión de coordinación con el director de la Carrera de Ciencias de la Educación. Paralelamente tuvimos encuentros con dos facilitadoras de Argentina quienes nos guiaron en la realización del proyecto de la Multi U en Cochabamba, fue un intercambio de ideas con la Universidad de San Luis. Definitivamente, estos encuentros interdisciplinarios fueron enriquecedores para culminar el proyecto.

Así, iniciamos las gestiones para la inauguración del curso con invitaciones personalizadas y visitas presenciales a un aproximado de 35 profesionales y más de 50 estudiantes de distintas carreras de la UMSS. De modo que la difusión con un afiche junto con el resumen del proyecto fue sustancial. En fecha 18 de abril de 2024 se realizó el lanzamiento e inauguración del curso, con transmisión mediante la página de Facebook de la carrera de Ciencias de la Educación. Con una asistencia de 25 personas de distintas facultades e instituciones, de las cuales 8 firmaron un compromiso de co-creación y participación durante 4 meses.

Durante otras visitas y conversaciones llegamos a co-crear sesiones con 18 facilitadores quienes eligieron una fecha para compartir su sabiduría y conocimientos a lo largo del curso mediante la guía de los 13 pilares de la Multi U (ver Tabla 2). Conseguimos un aula para el desarrollo del curso, los días jueves de 16:30 a 18:45 hrs. Las actividades comenzaron el 9 de mayo (Ver Figura 3), con el siguiente objetivo general: “Co-Crear la primera universidad Multi U, en la ciudad de Cochabamba dentro de la Universidad Mayor de San Simón, que garantice una educación equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos y todas” junto a estos objetivos

específicos: 1. Fomentar espacios de formación continua conjunta con la socio multi educación. 2. Desarrollar cada uno de los 13 pilares. 3. Activar entre todas y todos la metodología de investigación acción creación y participación. 4. Accionar otra educación distinta desde el “sentir, hacer y pensar”.

Figura 3

Primer taller Multi U.MSS



Nota. Participantes Multi U.MSS, 2024.

El proyecto ofreció una invitación a personas de diversas edades a explorar alternativas, con base en sus talentos, habilidades, experiencias y sueños. Se les proporcionó herramientas y recursos para alinear sus elecciones con sus intereses, talentos, valores, experiencias y habilidades.

La idea inicial se dirigía a estudiantes que ya terminaron sus estudios secundarios y no encontraron una carrera profesional que los haga sentir plenos y felices, también a estudiantes universitarios y/o cursantes de instituciones de educación superior y, por último, a docentes y profesionales de diversas áreas, este talento humano fue uno de los mayoritarios en esta versión, llegando a un total de 10 profesores de una institución educativa privada.

Este inicio fue muy sentido, accionado y pensado. Es decir, guiadas por la convicción de una transformación urgente de nuestras praxis educativas, nos pusimos a la tarea en colectivo. Claro que teníamos varios factores en contra: burocracia institucional, redes sociales mercantilizadas, estudiantes con sobrecarga horaria, personas sin el presupuesto para participar, labores propias en busca de un sustento diario; sin embargo, el sentir,

accionar y pensar en colectivo impulsó la ejecución del primer curso Multi U.MSS. Lo cual nos trajo grandes aprendizajes, compartires desde el “corazonar” (Guerrero, 2012)...desde esto que llamamos *khuyay*⁶.

3. Metodología: investigación-creación-acción-participación

El currículo previsto, en los diversos cursos y talleres, germinó de manera transversal desde el *autoconocimiento* y la *creatividad*, activada desde la neurociencia/neuroeducación. Planificamos y diseñamos las dinámicas en cada encuentro, integrando los 7 desarrollos pedagógicos que propone la P3000 y sus 7 pétalos. En consecuencia la metodología del curso Multi U.MSS se basa en la sociedad de los 13 pilares⁷ (Ver Figura 4), una metodología innovadora que propone y fomenta en los participantes, la reflexión y análisis a través del desarrollo del autoconocimiento y habilidades comunicativas, de expresión oral y escrita, simbólicas, colaborativas y de gestión, que les aporte el encuentro con soluciones prácticas a problemáticas del entorno humano y profesional. Esto les permite aprender de su propia experiencia. Esta fase se desarrolló en 4 meses, en los cuales se recorrieron 12 pilares, el último pilar se trabajó en el cierre final de este sueño, el 8 de diciembre del 2024.

Figura 4

Currícula: hacia la Sociedad de los 13 Pilares



Nota: Pedagoogia 3000 Tomo I, 2021.

⁶ Khuyay es una palabra quechua que significa principalmente amor, pero también implica cariño, compasión y ternura, representando un sentimiento profundo que va más allá del amor romántico, incluyendo la empatía y el cuidado hacia otros. Es un término que evoca el amor en acción, la bondad y la compasión en las culturas andinas. Desde la praxis educativa, este concepto se materializa en la interrelación con quienes compartimos espacios de enseñanza y aprendizajes.

⁷ <https://p3000.info/libros/>

Este esfuerzo comprometió metodologías proactivas y una rutina dinámica y amable (amorosa) para los talleres. A continuación, presentamos un ejemplo de la estructura de los cinco momentos pedagógicos desarrollados en cada taller:

Tabla 1

Rutinas amorosas para talleres

Momento	Jueves
1	Dinámicas de bienvenida y saludo inicial
2	Activación del cuerpo: movimientos fuertes: circuitos, karate, saltos, patadas, Brain Gym fitness (con diferentes músicas que sean rápidas, bailables, de todo el mundo), etc.
3	Ronda de palabra: pueden compartir sobre cómo están, qué les gustaría aprender, etc.
4	Inicio del taller: de forma divertida, creativa, tomando en cuenta las sugerencias de las actividades
5	Alguna actividad de Educación Consciente, Mindfulness y Cierre
6	Despedida uno por uno

Nota. Elaboración con base en la propuesta educativa Curripanda, 2023.

La propuesta destaca por su fortaleza en el verdadero valor que va más allá de lo económico (los facilitadores no recibieron ninguna retribución monetaria) y la normativa *desde arriba*, desde autoridades institucionales; a diferencia de lo que muchos piensan, en la buena voluntad colmada de cariño (sentir), el compromiso y la corresponsabilidad se pueden hacer muchas cosas, se puede indagar, crear, accionar también desde el colectivo diverso, desde nuestros talentos compartidos.

La convivencia transdisciplinar, que se sigue formando en esta comunidad de aprendizajes, basada en la investigación-creación-acción-participación cíclica, con docentes universitarios y artistas comprometid@s con el cambio creativo e innovador, incluyó la excelencia académica de los 18 co-criadores de esta versión. Facilitadores, quienes, desde sus habilidades, sabidurías y ciencias, en forma de voluntariado, brindaron las instancias de encuentros presenciales a modo de clases compartidas y un pequeño porcentaje de virtuales, con la participación también de estudiantes voluntarios que fungieron como facilitadores en algún momento, socializando sus experiencias en el uso de la inteligencia artificial, por ejemplo, brindaron sus conocimientos y su tutoría a los y las participantes involucrados en el curso.

Definitivamente, es relevante destacar el esfuerzo colectivo, el tiempo y el atrevimiento por hacer con las sabidurías, habilidades y conocimientos de cada un@. La metodología también intentó reactivar en nosotr@s un aprendizaje divertido, con conciencia, solidaridad y en equipo. Aún continuamos construyendo esta comunidad, sabiéndonos diversos, interpeladores (como el mismo proyecto) e inquebrantables en nuestra labor en pro de una educación para todos y para la crianza de la vida.

4. ¿Cómo se desarrollaron nuestros talleres?

Como mencionamos, iniciamos el curso el jueves 9 de mayo de 2024. Habíamos planificado tener un taller cada jueves desde esta fecha; sin embargo, surgieron algunas interrupciones no previstas, las cuales detallamos en un acápite próximo. Asimismo, proyectamos 14 talleres y finalizamos con 16 talleres durante cuatro meses.

La planificación de todos los talleres estuvo a cargo de las responsables del curso y l@s facilitadores a cargo de la temática del día agendado. A continuación, a modo de resumen, presentamos un cuadro con cada uno de los talleres compartidos:

Tabla 2*Temáticas desarrolladas en el Curso Piloto Multi U.MSS*

#	Fecha	Pilares	Tema	Invitados
1	09/05		Inicio del curso piloto los 13 pilares de la Multi U	Eliana Cossio, Juana Guzmán
2	16/05	2, 6	Cosmovisión y salud	Sr. Carlos Prado (Kuska)
3	23/05	6	Educación reconectiva y cultura de Paz	Dra. Tania Grigoriu
4	30/05	3	Multi Tech	Mgr. Vladimir Costas
5	07/06	13	Desarrollo humano	Lic. Ivan Jaldin (ADESEC)
6	13/06	2	Salud preventiva	Dra. Silvia Grigoriu Monroy
7	20/06	4, 8	educARTE	Lic. Micaela Fresia Fernández Pardo
8	27/06	8, 13	Rap y músico terapia	Alandino (Rimay Tinku)
9	4/07	11	Clases Virtuales Herramientas Pedagógicas	P3000
10	11/07	12	Clases Virtuales Economía Consciente	P3000
11	21/07	10	Las manos en la tierra, introducción a la agricultura orgánica	Univ. Danna Gutiérrez Loayza Voluntaria España
12	25/07	13	Día de la autonomía universitaria retiro Utha Punku, pétalo violeta desarrollo personal (No se llevó a cabo)	Equipo Multi U – Cochabamba Participantes
13	8/08	5,6,10	Migración y cultura de Paz	Mgr Rocío Zabaleta
14	15/08	7, 3	Usos de la AI en la educación y vida cotidiana	J. Fernando Galindo (PhD.), Alex Aguacho, Madahi Martinez, Nancy Paniagua, Natalia Zeballos
15	22/08	10, 4	Bioeducación	Mgr. Adalino Delgado
16	29/08	1, 2	Actividad deportiva y psicología	Andrea Paz Foronda PhD.
17	5/09	9	Bioconstrucción	Arq. Edgar Flores Arce y Maya Arrueta Veizaga
18	12/09	13	Cierre del Curso Aphapi y peregrinación colectiva Lugar a definir (NO SE LLEVÓ A CABO)	Equipo Multi U – Cochabamba Participantes

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta el resumen de cada encuentro.

1er encuentro: Inicio del curso piloto-los 13 pilares de la Multi U (9 mayo)

Como el nombre de la primera sesión lo indica, fue un día de introducción al curso multi U.MSS. Espacio a cargo de Mgr. Juana Guzmán Miranda y Mgr. Eliana Cossio Coca con la participaron 10 personas entre *artistas*, docentes y estudiantes.

Implementamos la rutina dinámica y amable (amorosa) para el taller como ejemplo de lo que se tendría a lo largo del curso. Este día como los dos siguientes talleres fue importante reconocernos, desde nuestra corporalidad y sentipensar; fuimos compartiendo nuestras identidades desde nuestras experiencias y punto de enunciación. Del mismo modo, como parte del desarrollo del taller, presentamos los 13 pilares de la multi U como el reto pedagógico.

Figura 5

Afiche primer taller



Nota. Afiche difundido en redes sociales.

El taller tuvo un pequeño contratiempo con el aula, no pudimos quedarnos más de la hora establecida y finalizamos la sesión en el pasillo. Este es el inicio de las dificultades que se explicarán en otro acápite de esta sistematización.

Figura 6

Participantes primer taller



Nota. Foto tomada en pasillos de la FHCE, 2024.

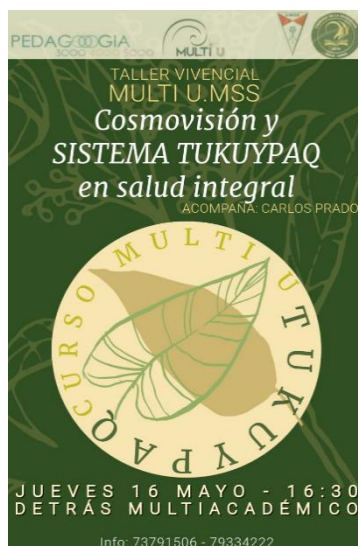
Aquí iniciamos un ritual colectivo, capturar el día con una foto con y entre todas y todos quienes fuimos parte del día del taller.

2do encuentro: Cosmovisión y salud (16 mayo)

Esta sesión estuvo a cargo del Amawta Carlos Prado, amawta, fitoterapeuta y sanador quechua del centro cultural Kuska. 21 personas participaron del encuentro que se realizó en los jardines detrás del edificio Multi Académico de la UMSS, los contenidos del sistema Tukuypaq, la metodología, los materiales y recursos a utilizar, demandaban un espacio abierto para prender una cocineta y hervir una pequeña olla donde se hirvió agua y se preparó una infusión con la combinación adecuada de plantas medicinales de las cuales se describió sus propiedades y las medidas que permiten mitigar y prevenir las infecciones respiratorias, como el COVID-19.

Figura 7

Afiche segundo taller



De este modo, se tuvo una sesión vivencial. Tata Carlos explicó la cosmovisión andina dentro de la salud integral bajo este Sistema denominado *Tukuypaq* que incluye un gran número de plantas medicinales las cuales se crían en el jardín botánico Martín Cárdenas de nuestra ciudad.

Figura 8

Reunión en jardines de la UMSS



Nota. Participantes del tercer encuentro, 2024.

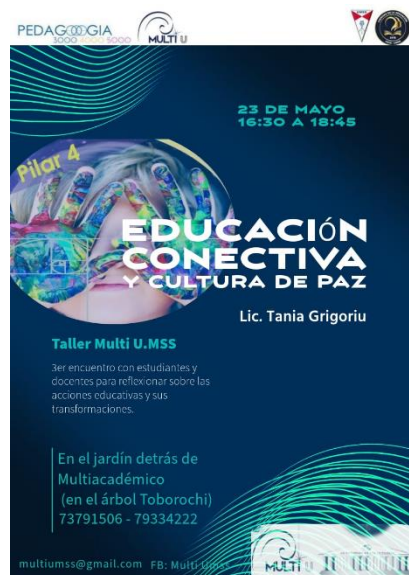
Una vez realizada la infusión se compartió entre los asistentes un mate criado durante el taller pues llevamos nuestro fuego, *totumas* (recipientes artesanales hechos del fruto seco del árbol del totumo) y plantas sagradas.

3er encuentro: Educación reconectiva y cultura de Paz (23 mayo)

Este encuentro se desarrolló también en un ambiente exterior. La Lic. Tania Grigoriu, directora de la Fundación “Casa de los Niños”, abogada y educadora de amplia trayectoria estuvo a cargo de esta temática.

Figura 9

Afiche tercer taller



Mediante los momentos metodológicos y el avance del diálogo interpelador, que incluyó dinámicas de reconocimiento y descripción del contexto a ciegas, (se puso vendas en los ojos a algunos de los participantes, mientras que otro compañero lo guiaba hacia una dirección desconocida).

Figura 10

Participantes del taller Educación reconectiva y cultura de Paz



Nota. Encuentro en jardines de la UMSS, 2024.

Se trabajó el concepto de educación inclusiva y la cultura de paz y el análisis que surgió de esta dinámica fue enriquecedor para sentipensar en la labor con estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o necesidades especiales, que normalmente es ignorada dentro de la planificación o requiere de gestiones específicas dentro del aula, conflictuando al plantel docente que muchas veces no está preparado para dichas eventualidades, fue importante la participación de los docentes de la unidad educativa inscritos.

4to encuentro: Multi Tech (30 mayo)

Reflexionamos sobre las tecnologías y cómo ellas influyen nuestras vidas. Todo el taller estuvo compuesto de varias dinámicas respecto al concepto de redes, que nos permitieron reflexionar y conversar sobre el uso de las tecnologías.

Figura 11

Afiche cuarto taller



La sesión se dio en aulas de cómputo de la carrera de Ciencias de la Educación. Muchos de los asistentes tuvieron la oportunidad de activar la conciencia de la inteligencia artificial, del tiempo que pasamos frente a las pantallas y cómo poco a poco estamos dañando nuestra salud.

Figura 12

Participantes taller Multi Tech



Nota. Dinámica con participantes Multi Tech, 2024.

El Mgr. Vladimir Costas quien también participa aprendiendo en todos los talleres, estuvo a cargo de la sesión con mucha motivación y paciencia.

5to encuentro: Desarrollo humano y educación (7 junio)

Para este encuentro y en consecuencia del día del maestro, 6 de junio, nos trasladamos a las instalaciones de la Asociación de Ayuda Social Ecológica y Cultural filial Bolivia de la ONG con presencia en más de 50 países FIADASEC, miembro de la ONU. FIADASEC es la Federación Internacional de Asociaciones de Ayuda Social, Ecológica y Cultural que agrupa a asociaciones de diversos países a escala mundial, cuyo objetivo es elevar el nivel de conciencia de las personas desde una educación social, ecológica y cultural.

Figura 13

Afiche quinto taller



El representante legal Ing. Ivan Jaldín, quien también es parte de P3000, expuso sobre el desarrollo humano ligado a la neuroeducación. Aspectos importantes para entender cómo funciona el cerebro y los aportes de este conocimiento que favorece nuestro aprendizaje y al continuo avance del ser humano quien no está lejos de su lazo eterno con el cosmos.

Figura 14

Taller desarrollo humano e integral



Nota. Participantes junto a Ing. Ivan Jaldín, 2024.

6to encuentro: Salud preventiva (13 junio)

La Dra. Silvia Grigoriu nos habló de la salud fuera de los parámetros de lo ya establecido y normalizado. Argumentó la posibilidad de una salud contrahegemónica, y nos instó a reflexionar en colectivo e interpelar nuestras prácticas con varias preguntas sobre cómo cuidarnos, y sanarnos colectivamente.

Figura 15

Afiche sexto taller



Ella nos desafió a reflexionar sobre cuánto de la alimentación que consumimos es verdaderamente beneficiosa para nuestra salud y contribuye a mantener una salud en óptimas condiciones.

Figura 16

Taller salud preventiva



Nota. Participantes del sexto taller, 2024.

En este encuentro se produjo un interesante análisis sobre el manejo de nuestra salud y el papel de las farmacéuticas, y los centros de salud para el cuidado de nuestro cuerpo, esto nos llevó a tomar conciencia de la alimentación en nuestros centros educativos, principalmente en la universidad.

7mo encuentro: educARTE (20 junio)

Mediante las artes se puede y se hace educación. Muchos de l@s participantes son educadores es por eso que el taller fue productivo ya que se dieron estrategias pedagógicas para aplicarlas en clases.

Figura 17

Afiche séptimo taller



La clase tuvo tres prácticas sobre las artes. Cada una de ellas fue explicada y puesta en creación con la experiencia de diferentes técnicas artísticas y su correspondiente aplicación según temáticas escogidas de varios temas transversales, que no suelen tocarse en los procesos pedagógicos.

Figura 18

Primera dinámica EducArte



Nota. Participantes realizando la dinámica.

Cada uno de los grupos debía elegir una temática de las compartidas en diversos materiales, como folletos, trípticos, cartillas y/o afiches para luego compartir los resultados en plenaria.

Figura 19

Segunda dinámica EducArte



Nota. Participantes realizando la dinámica.

Las temáticas planteadas por la Lic. Fresia Micaela Fernández Pardo dio la posibilidad de mirar desde otros lugares, posturas políticas y culturales, que de formas muy sutiles mostró cómo se desarrolla la imposición de ciertas opiniones sobre otras de algunos participantes, que rechazaron tratar temas sensibles, como la sexualidad, la violencia y la equidad de género planteadas por la tallerista, pero además sugeridas para su tratamiento por algunas de las participantes presentes, llegando a discusiones internas por la elección de uno u otro tema.

Figura 20

Tercera dinámica EducArte



Nota. Participantes realizando la dinámica.

8vo encuentro: MusicoteRAPia (27 junio)

Mediante el artista y cantautor (artivista) Alandino pudimos componer canciones, agrupadas en diferentes equipos de trabajo. Se dio un pantallazo de lo que es y para qué sirve la musicoterapia y cómo puede contribuir para desarrollar la creatividad en niños y jóvenes en nuestras aulas.

Figura 21

Afiche octavo taller



Las técnicas de sonido y creación de letras mediante el HIP HOP y el RAP fueron elementales para la presentación de trabajos grupales. Desafiando a los participantes a perder la vergüenza, pero además de empujarnos a la creatividad en la construcción de letras sobre diversos temas y a encontrar la rima deseada para que tuviera melodía.

Figura 22

Afiche octavo taller



Nota. Participantes junto a artivista, 2024.

El ejercicio fue divertido y melódico, pues fuimos motivados con el desarrollo del objetivo planteado y la producción musical del facilitador que, guitarra en mano, nos permitió conocer algunas de sus composiciones líricas y musicales, junto a los CDs que obsequió a los equipos que habían cumplido con la tarea.

9no y 10mo encuentro (virtual): Herramientas pedagógicas y economía consciente (4 y 11 de julio)

El 4 y 11 de julio 2024 se llevaron a cabo dos talleres virtuales. Los mismos fueron realizados gracias a la comunidad internacional de P3000.

Estos talleres de más de 4 horas tuvieron el objetivo de mejorar la práctica pedagógica de las y los participantes ya que, por ejemplo, el primer día de taller virtual fue sobre herramientas pedagógicas, parte del taller 11 de la Multi U. Este taller fue maratónico, mediante el apoyo de dos facilitadoras (Francia y México) en el que se mostraron más de 100 herramientas aplicables en aulas tradicionales y no tradicionales. Se visibilizan experiencias de la mano de quiénes ya habían aplicado las herramientas.

El siguiente taller, enfocado al pilar 12, fue la economía consciente. Este taller estuvo a cargo de dos facilitadoras argentinas. Ellas nos mostraron la necesidad y ventajas de practicar una economía solidaria, comunitaria y circular.

Compartimos los enlaces de ambos talleres:

<https://www.youtube.com/watch?v=AcxDldtUr08> (Maratón de herramientas pedagógicas)

<https://www.youtube.com/watch?v=na0QQwzFcjQ> Herramientas pedagógicas pilar 11

<https://www.youtube.com/watch?v=oCFiqxn0ijA&t=1859s> Economía consciente pilar 12

Es importante mencionar que los talleres no estaban en la planificación, pero decidimos que la vacación invernal nos permitiría tener estas experiencias.

11vo encuentro: Las manos en la tierra, introducción a la agricultura orgánica (21 de julio)

En consenso, mediante la decisión de quienes participaron y respondieron a la encuesta en el grupo de Whatsapp, decidimos ir a la Granja Ecológica “La Tregua” situada cerca a Punata. Lugar que el domingo 21 de julio nos permitió tener un taller vivencial.

Figura 23

Afiche onceavo taller



El taller, sin duda, no hubiera sido el mismo en cuatro paredes dentro de la universidad. Este taller empezó temprano, nos organizamos para llegar en grupos y por nuestra cuenta. Tuvimos la oportunidad de llevar a miembros de nuestras familias, en especial a nuestras wawas: hijas, hijos, sobrinos, ahijadas, etc.

Figura 24

Plantación de árboles



Nota. Participantes en Granja Ecológica.

En la granja nos recibió Danna Gutiérrez Loayza, quien desde el principio del proyecto se postuló como Voluntaria doble pues ella labra en la granja y también en este proyecto. Ella junto con su familia nos explicaron los pormenores de ser en y con la naturaleza.

Figura 25

Taller Manos en la tierra



Nota. Participantes dentro de la Granja.

Pudimos aprender cómo sembrar, ver el proceso de elaboración de un compost natural, tener consciencia del agua que mal utilizamos, reflexionar sobre qué comemos, cómo contribuimos a la contaminación, cómo nos relacionamos con la naturaleza, fue inspirador visitar y vivir unas horas la experiencia de la granja. Agradecemos la apertura de la granja y la posibilidad de aprender con las manos en la tierra.

12vo encuentro: Migración y cultura de Paz (8 de agosto)

El 8 de agosto retornamos al aula designada en la universidad. Nos reunimos con la Mgr. Rocio Zabaleta, investigadora del Instituto de Investigaciones y docente de la Facultad de Humanidades. Los pilares desarrollados en esa oportunidad fueron el 5, 6 y 10.

Figura 26

Afiche doceavo taller



El material que utilizamos esa tarde fue un mapa diferenciado que mostraba el proceso de migración en Cochabamba, ampliación de la mancha urbana desde los años 70s. Fue muy interesante ver esos cambios, recordar la historia del movimiento de la sociedad y cómo estamos inmersos tan diversos y de tantas latitudes.

Figura 27

Participantes taller migración y cultura de paz



Nota. Debate en trabajo de grupo.

Es decir, recordamos que todas nuestras familias son migrantes y cómo existe clasismo, discriminación y regionalización a partir de la noción de lo urbano cómo esa imagen de “vivir mejor” y cómo las periferias, por ejemplo, están siendo estigmatizadas, sobreviven con un servicio básico, siguen relegadas de la ciudadanía, derecho de todas y todos convivientes de espacios comunes.

Figura 28

Participantes taller migración y cultura de paz



Nota. Facilitadora con participantes del taller.

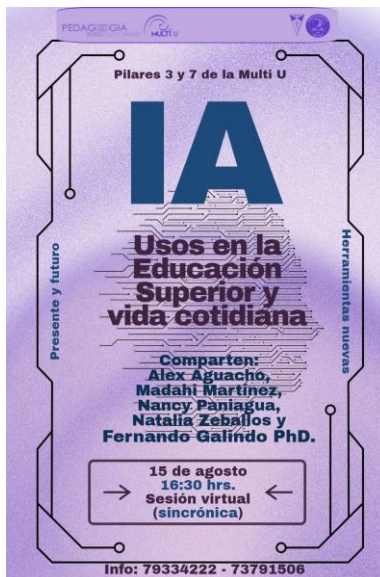
Definitivamente, recordamos que la memoria familiar, social es importante para re conocernos entre diferentes, y de esta forma también trabajar con nuestras aulas, desde la consciencia y memoria social para una cultura de paz tan urgente en estos tiempos.

13vo encuentro: Usos de la inteligencia artificial en la educación y vida cotidiana (15 de agosto)

Los pilares 7 y 3 estuvieron a cargo de J. Fernando Galindo Ph.D. y cuatro de sus estudiantes con quienes desde la autoetnografía iniciaron la labor investigativa sobre las Inteligencias Artificiales y cómo esta tecnología afecta nuestras vidas, las vidas de los y las estudiantes.

Figura 29

Afiche del decimotercer taller



Se visibilizaron las ventajas, los contratiempos dentro de nuestras actividades cotidianas, cómo los y las jóvenes incluso tienen conversaciones profundas e íntimas con Chat GPT. Entonces, las dinámicas sociales han cambiado, y seguirán cambiando. ¿Qué hacemos los y las educadoras ante este avance tecnológico?

El libro que ellos están escribiendo como investigadores de sus propias experiencias, tiene varias lecciones aprendidas del camino metodológico y más. Esto también nos instó a cambiar nuestro miedo y resistencia a utilizar las IAs.

14vo encuentro: Bioeducación (22 de agosto)

El jueves 22 de agosto tuvimos la presencia de Mgr. Adalino Delgado, Docente de pregrado y posgrado, quien nos compartió su proyecto actual: Bioeducación. Proyecto que se plasmará en una maestría.

Figura 30

Participantes del taller



Nota. Foto final del taller bioeducación.

Los pilares 11 y 14 son parte de los motivos convertidos en razones para la bioeducación. Las bases son el aprendizaje en comunidad, aprender a tomar decisión en colectivo. La individualidad no es parte de esta educación ya que promulga una educación diferente, para el cambio de los seres beneficiados y beneficiadas de este programa.

Durante la clase se hicieron apreciaciones sobre el estado de nuestra sociedad, lo que afecta directamente a la educación. Esto porque la formación pretende ser integral, de análisis, de rupturas dogmáticas y paradigmas impuestos desde, por ejemplo, investigaciones positivistas.

15vo encuentro: Actividad deportiva y psicología (29 de agosto)

Nuestro penúltimo taller estuvo a cargo de Andrea Paz Foronda Ph.D., docente que desde el inicio del proyecto se ofreció a compartir su experiencia desde la psicología y la actividad física. Ambos son parte fundamental de los pilares 1 y 2 de la Multi U. No podemos aprender sin movernos. Es por eso que parte de la metodología es hacer ejercicios al iniciar cada sesión, ya que esto hace que nuestro cerebro esté activo.

Figura 31

Participantes del taller



Nota. Cierre de taller con los y las participantes.

La importancia de la salud mental depende de nuestros hábitos diarios. Definitivamente esto también debe ser parte constante de las aulas de los distintos niveles educativos. Nos preguntábamos cuántos de nosotros realmente cuidamos nuestro cuerpo y nuestro bienestar.

16vo encuentro: Bioconstrucción (5 de septiembre)

Nuestro último taller estuvo a cargo de Arq. Edgar Flores Arce y Maya Arrueta Veizaga. Ambos profesionales y profesores de la Escuela EcoActiva Kusikuna, la primera escuela alternativa en Cochabamba.

Figura 32

Afiche del decimosexto taller



El pilar nueve nos muestra otras formas de hacer y ser con la naturaleza. La Comunidad Educativa Ecoactiva Kusikuna cuenta con ambientes totalmente amables con la naturaleza.

Figura 33

Participantes del taller bioconstrucción



Nota. Arq. Edgar Flores explicando las bases del taller.

Para este taller estaba previsto visitar la escuela, lo cual fue rechazado por algunos de los participantes del curso, una mayoría desistieron de ir a visitar esta escuela por razones personales. Entonces, la experiencia no fue la misma. De todas maneras, el taller estuvo muy interesante ya que los facilitadores hablaron sobre la importancia de la geometría sagrada, del accionar nuestra palabra en hechos concretos como el cuidado inteligente de nuestro único planeta. También mostraron los espacios de la Escuela y su funcionamiento, cómo está representada el hogar para muchas infancias y adolescencia.

Figura 34

Taller bioconstrucción



Nota. Participantes y facilitadores del taller en aula

El espacio dónde se desarrolla una enseñanza aprendizaje es vital para el desarrollo cognitivo, emocional y demás competencias que se quieren impulsar en pro de la humanidad. La educación transformadora está aquí (Pilar 9).

5. ¿Quiénes participaron de los talleres?

Las personas inscritas en el taller fueron 15 personas, la mayoría docentes de una unidad educativa privada del área urbana de la zona sud. Se ha tenido dos estudiantes de las Escuelas Superiores de Maestros, dos docentes y dos estudiantes de la UMSS.

El promedio de asistentes a clases fue de 16 personas. Muchas personas participaron en talleres específicos que fueron de su interés (tuvimos hasta 26 personas en sala), son quienes no cancelaron la inscripción en caja de la Facultad por múltiples motivos y asisten por el interés en las temáticas y el aprendizaje que se brindaron, no por la certificación a diferencia de los primeros mencionados.

6. Conflictos y aclaraciones importantes, parte de los aprendizajes

Los mayores contratiempos que acaecieron tienen relación con la disponibilidad de aulas, que son dispuestas prioritariamente para la formación de pregrado, lo cual no permitió disponer de las mismas más tiempo de la hora establecida y algunas veces finalizamos la sesión en el pasillo. También por el cambio de semestre, se nos designó otra aula en el último piso del edificio nuevo de la Facultad de Humanidades, lo cual causó molestia principalmente en los profesores que tenían, mediante un liderazgo tajante, una postura intransigente frente a varias disposiciones, era complicado para ellos adaptarse a las situaciones “no normales” como pasar clases en el jardín y en el suelo.

También a causa de la metodología participativa adoptada por nosotras y la mayoría establecida por el grupo de participantes del magisterio, nos vimos forzadas a la modificación del cronograma de varias actividades extracurriculares, aunque las actividades estaban preestablecidas con anterioridad y se facilitó el cronograma a los participantes, en muchas de estas actividades no participaron, confrontando de este modo, las determinaciones a las que llegaban con anterioridad frente a los otros participantes.

La participación de este grupo disímil ponía siempre en cuestionamiento los acuerdos, este hecho nos permitió observar cómo se mantienen posturas educativas “normalizadas y tradicionales” cuando se trata de poner en marcha y analizar otras posturas disidentes a las establecidas y normadas desde las verticalidades impuestas fruto de los sistemas de opresión en las que vivimos.

Por otro lado, este grupo de personas aprovechando un espacio de reflexión crítica pretendió con saña incidir en el desempeño de uno de los facilitadores, so pretexto de malos tratos, lo cual no es cierto. Sin embargo, la hidalguía del mencionado docente generó un espacio de aclaración y disculpas que no fue escuchada, pero tampoco enfrentada, el silencio y la falta de sinceridad y actitudes bajas dio como resultado la entrega de una carta de denuncia ante las autoridades de la Facultad.

Estas tensiones nos plantean desafíos para cursos posteriores, tales como: hacer énfasis en los límites respecto a la inasistencia, a las evidencias, y a los resultados de aprendizaje, para la otorgación o no de la certificación de participación y aprobación de cursos posteriores.

Exigiéndonos además generar estrategias para que la calidad educativa sea óptima, y no permita el chantaje por un cobro, como se realizó en este caso, e intentar que las autoridades se inmiscuyan más en aspectos académicos que en supuestas denuncias de gente sin escrúpulos.

Se analizó el accionar de estos participantes entre todos los involucrados, y llegamos a la conclusión que bajo la lógica de una sola persona y desde una mirada reducida, se pretendía dañar el proyecto justificando de este modo su ausencia a muchas sesiones, justificando de

algún modo su bajo desempeño de aprendizaje y la inminente suspensión del curso. Existe constancia de que en talleres o cursos cortos fuera del ámbito académico universitario público, se extienden certificaciones solo por el pago de la inscripción.

Se cree que la denuncia ante las autoridades fue asociada con “la hoja de concepto” utilizada en el ámbito escolar que controla y manipula al personal docente para cumplir exigencias diversas y en algunos casos para desacreditar el trabajo de ellos mismos, que no es el caso en la universidad, dado que se valora la disidencia de opiniones y el debate frente a los procesos, principalmente políticos que se viven en el país.

O de lo contrario esto podría traer consigo otras problemáticas, como que aprovechando el momento coyuntural, algunas autoridades utilicen estos argumentos sin conocer los pormenores y reafirmando intersubjetividades, quieran afectar a la parte electoral contraria de cualquier manera. Como una de las facilitadoras mencionaba: “lamentablemente así nos decepciona esta institución, reflejo de nuestras realidades” (Facilitadora, Multi U.MSS, 2024).

Figura 35

Feria carrera de Ciencias de la Educación



Nota. Participación de algunos estudiantes que fueron parte de los talleres.

Continuando con la sistematización, con la puntualización de aclaraciones, vemos también la necesidad de visibilizar las acciones paralelas y autocríticas durante el curso. En este sentido, por ejemplo, participamos de otras actividades llevando la metodología de la MULTI U.MSS también al pregrado principalmente al Programa de Educación Infantil en la Feria de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Figura 36

Encuentro con Directora Académica de FHCE



Nota. Participantes del taller entre docentes y estudiantes fueron parte de la reunión.

También tuvimos un encuentro con la Directora Académica de la Facultad que marcó la presencia institucional ante algunos facilitadores que no eran dependientes de la UMSS y que también habían contribuido con el proyecto. Lindo detalle que nos acercó a la interacción social que había también implicado este proceso formativo. Esta reunión dio pie al cierre y evaluación del curso, actividad que no habíamos cumplido por responder a conflictos antes mencionados.

Figura 37

Entrega de certificados a facilitadores



Nota. Los certificados fueron entregados a todos los y las facilitadoras de talleres.

Otra actividad de la cosecha, fue la entrega de certificados a cada uno de los facilitadores, de forma presencial, en retribución al esfuerzo realizado, cada uno de los acompañantes fue reconocido por 70 horas académicas de co responsabilidad, dado que solo su cariño, humanidad y determinación pudo hacer este curso fuera posible.

7. Lecciones aprendidas

El proyecto no tuvo la acogida esperada, no hubo participación masiva de los estudiantes, se esperaba que sobre todo se incluyeran estudiantes de la Facultad de Humanidades. Al parecer existen otros grupos o actividades extracurriculares, que demandan la atención e interés de los estudiantes. Otro factor, no indagado, parece ser el costo del curso, poco accesible a la economía de los estudiantes, así como los horarios.

Aprendimos a finalizar la coordinación de actividades con una semana de anticipación con l@s docentes y activistas invitados para publicar afiches y detalles del taller a su cargo. Esto con el afán de mostrar compromiso y visibilizar su labor y servicio educativo. Y, claro, para convocar a quienes estén interesados en compartir la temática propuesta.

Era preciso contar con un micrófono y un parlante para las charlas en el exterior (jardines) pues la afluencia de gente no permitía estar concentrados del todo. Estos materiales son importantes para escucharnos mejor.

La carrera de Ciencias de la Educación no se involucró como se había comprometido, no se tiene ningún beneficio entre partes, más que la posibilidad de generar certificaciones que se nos exige por el cobro de inscripción.

Figura 38

Reunión de evaluación de Multi U.MSS



Nota. Participación de facilitadores y algunos estudiantes.

Cada uno de los facilitadores debía implementar los cinco momentos de la metodología para poner en práctica constante este nuevo quehacer educativo. La responsabilidad directa del accionar metodológico estaba a cargo de las responsables del proyecto; sin embargo, con mayor tiempo podríamos reunirnos, a modo de inducción, con todos los involucrados a cargo de talleres y poner en práctica la metodología para un aprendizaje más significativo y en colectivo.

Los y las participantes deben asistir de forma voluntaria y de ningún modo ser obligados, la visión de los que por obligación se inscriben, sólo exigen certificaciones y no hay el interés por los aprendizajes o interpelaciones propias del curso, ni por el desarrollo de actividades extracurriculares que eran necesarias desde la perspectiva y el planteamiento del curso MULTI U.MSS. Referido a esto, también tenemos que hacer una mejor inducción del curso. Todas y todos los interesados deben estar muy bien informados sobre el contenido, la metodología y el espíritu de estas nuevas propuestas pedagógicas.

Es preciso las sinergias con “los amigos críticos”, que nos permitirán a la larga constituirnos en una comunidad de aprendizaje, este proceso está en pleno desarrollo y se tiene buenas expectativas del equipo docente ya conformado. Se prevé una reunión que nos permita aunar criterios para seguir con la labor iniciada. Esto trae consigo más compromiso y la posibilidad de continuar con el sueño fuera de la UMSS o con instancias desde otros espacios o departamentos de la Universidad, ya no de la carrera ni mucho menos con el colegio de profesionales que brillaron por su ausencia.

Existe una gran emergencia de la investigación pendiente que nos permita no sólo sistematizar, a modo de autoetnografía, desde quizá una Investigación Acción Participativa para, a la vez, conceptualizar el accionar en convivencia desde la transdisciplinariedad con el khuyay para las observaciones y la evaluación del proceso a fondo, desde una mirada densa, para ver como se continua con el desarrollo de esta propuesta educativa centrada en el estudiante.

No es preciso realizar acuerdos ni convenios si las partes no van a estar inmiscuidas, no dan la contraparte en material o en presencia, o no valoran el esfuerzo realizado, de nada sirve firmar algo que no va a ser cumplido, sólo para estar en la foto o presente en la suscripción.

Antes de terminar este escrito, debemos señalar que el cronograma de actividades irá en función de las fechas establecidas dentro de la universidad o espacio en el que labraremos, fechas festivas y fechas consensuadas por todas y todos los involucrados.

Finalmente, se realizó solo un encuentro con nosotras y nosotros mismos, una reunión de evaluación y proyección del proyecto que permitió ampliar nuestra mirada y acción pedagógica, algunos, queremos seguir en colaboración de una re-orientación educativa en sus múltiples aspectos utilizando herramientas educativas innovadoras propias, dando nuestros esfuerzos y tiempo para construir una educación diferente, ese es nuestro sueño.

Referencias

1. Badillo, V., Paymal, N. (2021). La CurriVIDA. Una Currícula para el Tercer Milenio. Ed. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.
2. Chavarría, N., Paymal, N. (2016). Paz 3000. Ed. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.
3. Chavarría, N., Paymal, N. (2017). Paz 3000 activa. Ed. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.
4. Chavarría, N., González, M., Paymal, N., Urdillo, M. (2019). Escuelas Embajadoras de Paz. Ed. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.
5. Cossio, E., Guzmán, J. (2024). Proyecto Multi U.MSS. Mimeo. Recuperado el 21 de junio de 2025, de <https://docs.google.com/document/d/1RiG6Jsn3ZOybeC9sxzjwaiOByUvDfSc-/edit>
6. Espinosa, C., Maverino, W., Paymal, N. (2007). Los niños y jóvenes del tercer milenio. Guía práctica para padres y educadores. Ed. Sirio. España. Segunda edición, 2013.
7. Guerrero Arias, P., & Resumen, Q.-E. (s/f). Corazonar from insurgents' wisdoms warm, the coldness of the theory and the methodology. Edu.ec. Recuperado el 8 de marzo de 2025, de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8653/1/Corazonar%20desde%20el%20calor%20de%20las%20sabidurias%20insurgentes.pdf>
8. Paymal, N. (2011-2015). Cuadernos pedagógicos aplicados. Serie “La educación holística es posible”. Números del 1 al 33. en www.P3000.info. La Paz, Bolivia, versión electrónica. Edición 2da, 2018.
9. Paymal, N. (2013). Pedagoologia 3000, en Pedagogías para la Práctica Educativa del siglo XXI. Tomo I Pedagogías integrativas. Universidad Autónoma del Estado de México. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. Toluca, México.
10. Paymal, N. (2014). Pedagoologia 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo. Quinta edición, revisada y ampliada. Versión interactiva. Ed. Ox La-Hun. Barcelona, España y La Paz, Bolivia.
11. Paymal, N. (2014b). Tomo II: Pedagoologia 3000. Herramientas educativas bio-inteligentes y otras para el Tercer Milenio. Ed. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.

12. Paymal, N. (Comp.) (2015b). Los niños y niñas de hoy y de mañana: Aportes científicos fisiológicos, psico-emocionales y neurológicos en los niños/as de ahora y la educación que necesitan. Ed. Kier. Argentina.
13. Paymal, N. (2017). Anku y Anka. Ed. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.
14. Paymal, N. (2017b). La Escuela de los 7 Pétalos, cómo implementar una Escuela para el Tercer Milenio. Tomo II. Ed. P3000. La Paz, Bolivia.
15. Paymal, N., Equipo, (2018). Pedagoogia 3000. TOPAZ.
16. Paymal, N. (2020). La Educación del Futuro ¡Ahora! Ed. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.
17. Paymal, N., Martinho, C. (2020b). Architecture 3000, Geometry and Consciousness for learning spaces. Design your school of the future, now... Ed. Ox La-Hun. La Paz, Bolivia, disponible en Amazon.
18. Paymal, N. (2021a). Qué hago con mi hijo/a. ¿Cómo educar a los niños/as de hoy y de mañana? Educación post-2020. Ed. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.
19. Paymal, N. (2021b). Qué es Pedagoogia 3000 4000 5000. Ed. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.
20. Paymal, N. (2022a). La Multi-U. La Universidad de Mañana Hoy. Ed. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.
21. Paymal, N. (2022b). Educación cuántica reconectiva. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.
22. Paymal, N., Colque, M. (2023). Proyecto educativo CurriPanda. Revisado en 24 agosto 2024 <https://www.facebook.com/share/p/17ZaXcjmVg/>
23. Universidad USFA (2022b). Saliendo del Homo Sapiens. Ed. Ox La-Hun / P3000. La Paz, Bolivia.

Anexos

Anexo 1. Lista de coordinadoras y Facilitadores

Anexo 2. Documento acuerdo con la carrera de Ciencias de la Educación

Anexo 3. ¿Por qué se creó la primera Multi U en la ciudad de Cochabamba?

Anexo 4. Antecedentes de aulas abiertas y cursos de Pedagogía 3000 en universidades en el mundo:

Anexo 5. Cronograma de actividades

Anexo 6. Figuras

Anexo 7. Otras imágenes

Anexo 1

Tabla 3

Lista de facilitadores del curso de la multi u.mss

#	FACILITADOR	TEMA	DESCRIPCIÓN
1.	Sr. Carlos Prado (Khuska)	COSMOVISIÓN Y SALUD	Es practicante de la medicina tradicional quechua andina como Amauta y ritualista. Presidente del Centro Khuska de Sabidurías Ancestrales, con sede en Cochabamba, Bolivia. Profesor autodidacta de la Escuela de Medicina Andina-Amazónica. Director del Museo Nativo Itinerante de medicina tradicional andina-amazónica, con sede en Cochabamba. Vicepresidente de la Sociedad Boliviana de Historia Natural, Cochabamba. Miembro de la Fundación Martín Cárdenas de Cochabamba, Bolivia.

Anexo 1

Tabla 3

Lista de facilitadores del curso de la multi u.mss

2.	Lic. Tania Cecilia Grigoriu Monroy	EDUCACIÓN RECONECTIVA Y CULTURA DE PAZ	Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Políticas. Experta Universitaria en Homeopatía (Universidad de Miguel de Cervantes de Valladolid) Docente - Asesora Legal del - Consultora externa y Co- Directora de “la Casa de los Niños” (2008-2024)
3.	Msc. Vladimir Costas	MULTI TECH	Es un artesano del software, explorador en el ámbito de la informática y participante del proceso de aprendizaje en espacios universitarios por 26 años. Ha participado en formación a nivel de pregrado y posgrado en Informática. Está involucrado en las actividades competitivas de programación (International Collegiate Programming Contest (ICPC), Olimpiadas de Informática
4.	Ivan J. Jaldin Tejerina (ADESEC)	DESARROLLO HUMANO	Ing. Mecánico, Docente de la Univer Mayor de San Simón desde 1992, M Reiki (2004), Renecedor Rebirthing (Instructor Internacional (reconocid Fiadasec), Experto en Pedagogía (1995) (Instituto Boliviano - Espa Instructor de Adasec Bolivia (1987)

Anexo 1

Tabla 3

Lista de facilitadores del curso de la multi u.mss

5.	Dra. Silvia Grigoriu Monroy	SALUD PREVENTIVA	Médico del área de prevención de la enfermedad y cuidado de la salud integral. Ha trabajado en centros de salud del sistema público, en ONG 's. con especialidad en enfermedades tropicales y control de enfermedades. Trabajo en el hospital Salomón Klein, en los centros de salud de Leque, Tapacari, d y en el centro de salud de la Casa de los Niños, y de Atiy docente UPAL de las materias de medicina social y ética. Actualmente atiende consultas en su casa y a domicilio
6.	Lic. Alan Pablo Galvez Fernandez Alandino (Rimay Tinku)	RAP Y MÚSICO TERAPIA	Alandino es un artista nacido en La Paz, de sangre quechua, creyente de la Cosmovisión Andina y activista de la Cultura de Paz del Hip Hop. Comienza su carrera artística en 2009, saca su primer álbum en 2020 llamado “Deconstruarte” con canciones como “Ají de lengua”, y el álbum “Volveré y seré cumbia”. Cómo tallerista ha facilitado talleres de RAP, música para niñas/os/es y RAP con musicoterapia desde el año 2014. Ha trabajado con instituciones gubernamentales

Anexo 1

Tabla 3

Lista de facilitadores del curso de la multi u.mss

7.	Lic. Micaela Fresia Fernández Pardo	ARTES RENOVADAS Y GEOMETRÍA	Educadora Social Formada para desarrollar Proyectos e Intervenciones Socioeducativas en diferentes áreas, experiencia Laboral en Educación Alternativa, Artística e Inclusiva. Coordinadora de Proyectos Promotora en Línea, Educadora de Nivel Inicial y Nivel Primario, Docente de Educación Ambiental en el Programa de Emprendedores de las Aldeas Infantiles SOS Filial Cochabamba” Escuela Infantil de Circo, en el Tapeque” gestión 2014 al 2016. Maestra Integradora con Diplomado en atención a la diversidad y Educación Inclusiva
8.	Unv. Danna Gutierrez Loayza Estudiante Universidad de Córdoba, España	LAS MANOS EN LA TIERRA, INTRODUCCIÓN A LA AGRICULTURA ORGÁNICA	Universidad de Córdoba (UCO)- España, Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del medio rural (Especialidad en hortofruticultura, jardinería y paisajismo),. Alumna de intercambio con la Fundación Abril para la realización de la tesis de grado (en proceso) (2023-2024) Trabajo en campo - Wwoofer en Holanda y Portugal (2021) Facilitadora de talleres (2022) Técnica agrónoma encargada de la producción de maíz morado (2024))

Anexo 1

Tabla 3

Lista de facilitadores del curso de la multi u.mss

9.	Mgr Mabel Rocio Zabaleta Mercado	MIGRACIÓN Y CULTURA DE PAZ	Comunicadora Social con estudios de sociología, estudios de máster en docencia en entornos digitales, tiene publicaciones con la Editorial Académica Española en Historia, Semiótica urbana y la celebración del bicentenario del grito libertario en Cochabamba, su producción académica se desglosa en las áreas de Educación superior y Semiótica, los relatos de la ciudad, docente universitaria con más de 30 años de ejercicio académico en el sistema universitario privado y público
10	J. Fernando Galindo PhD.	USOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, GESTIÓN EMOCIONAL Y VIDA COTIDIANA	Postdoctorado en educación, Universidad de Bath, Inglaterra (2010-2011). Ph.D. Sociología Rural, Universidad de Missouri-Columbia, Estados Unidos (2002) M.Sc., Sociología Rural, Universidad de Missouri-Columbia, Estados Unidos (1998) Licenciatura, Sociología, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia (1992). Actualmente es Docente de las materias: Sociología Educativa, y Redacción Científica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Docente de Dedicación Exclusiva, Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón.

Anexo 1

Tabla 3

Lista de facilitadores del curso de la multi u.mss

11.	Mgr. Adalino Delgado.	BIO EDUCACIÓN	Psicólogo educativo, Pedagogo, fue director de carrera de Psicología, y coordinador del Programa especial para maestros en servicio en la EIB Master. Forma parte de los docentes investigadores del Posgrado, y responsable de la maestría de Bioeducación, UMSS,
12.	Arq.Edgar Franz Flores Arce.	BIOCONSTRUCCION	Arquitecto por la Universidad Mayor de San Simón en 2002, ha cursado la Maestría en Diseño Arquitectónico (FAyCH-UMSS), Especialidad en Diseño Gráfico (FAyCH-UMSS), Diplomado en Educación Superior Aplicada a las Ciencias del Hábitat (FAyCH-UMSS), Diplomado en Investigación (EUPG-UMSS). Tiene Formación en Bioconstrucción. Se desempeña en diseño arquitectónico y construcción, desde el año 2012 con énfasis en diseño con tierra y bambú,

Anexo 1

Tabla 3

Lista de facilitadores del curso de la multi u.mss

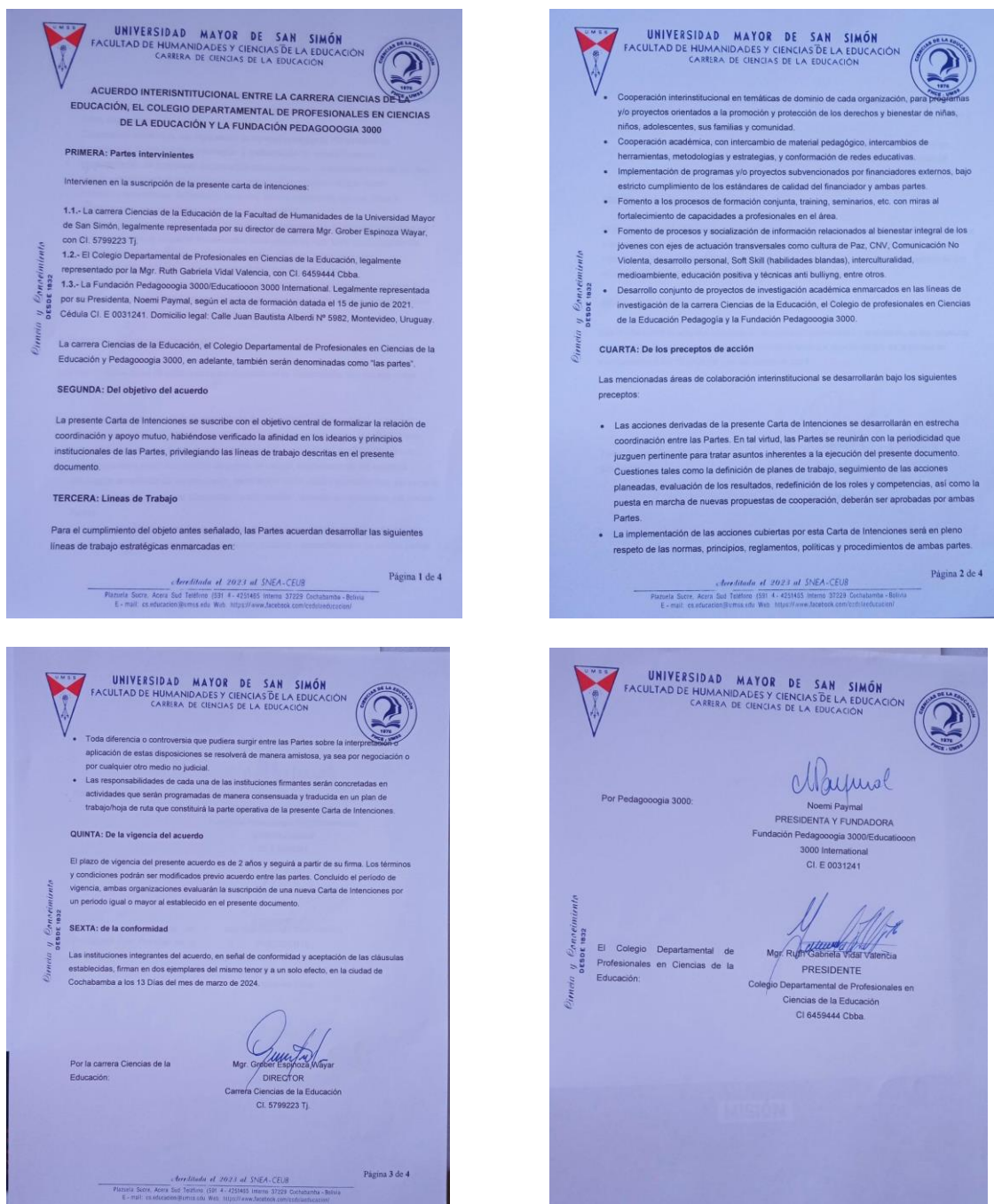
13.	Lic. Maya Arrueta	BIOCONSTRUCCIÓN	Estudios: Unidad Educativa “Liceo De Señoritas Sucre”. Licenciatura En Pedagogía, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. 2004. Diplomado En Nuevas Tecnologías Aplicadas A La Educación, Universidad Ramon Llun (Barcelona) 2005. Magister Scientiarum En Ciencias De La Educación 2011. Egresada De La Carrera De Historia 2009, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
-----	-------------------	-----------------	---

Nota. Elaboración propia, 2024.

Anexo 2

Figura 39

Documento acuerdo con la carrera de Ciencias de la Educación



Anexo 3

Antecedentes de aulas abiertas y cursos de Pedagoogia 3000 en universidades en el mundo:

- Argentina, Cátedra Libre Universidad Nacional de la Plata-
<https://www.facebook.com/pedagoogia3000unlp/>
<https://blogs.ead.unlp.edu.ar/didacticaytic/2022/06/03/catedra-libre-de-pedagoogia-3000-parte-1/>
“Introducción a la Pedagoogia 3000”, para docentes de escuelas generativas, en el Ministerio de Educación de San Luis. Prof. Silvana Mónica Guerrero. 2017.
- Yunguyo, Perú, Universidad Binacional entre Bolivia y Perú, proyecto de MultiU.
- España, acuerdo con la Universidad Autónoma de Madrid.
- México, Colegio Interdisciplinario de Especialización. A.C y centro de investigación en maestría y doctorado.

Anexo 4

¿Por qué se creó la primera Multi U en la ciudad de Cochabamba?

El primer hecho que lo hace posible, es que Bolivia cuenta desde el año 2022, con la primera institución que aplica la Escuela 7 pétalos P3000, ubicada en La Paz y otra con los inicios en Cochabamba. Este es un requisito para la fundación de una MULTI U.

La propuesta destaca por su fortaleza en reconocer que el verdadero valor trasciende más allá de lo económico. Esto se evidencia al demostrar que el 80% de su presupuesto refleja aspectos significativos:

Convivencia transdisciplinar con docentes universitarios comprometidos al cambio que brindaron sus conocimientos y su tutoría a los estudiantes involucrados en el curso
Excelencia académica del cuerpo docente conformado por:

- Los 144 Facilitadores internacionales de la Red Mundial P3000. (Se envía como archivo digital).
- Los 21 Integrantes del Comité Científico a Nivel Internacional, siendo cada uno de ellos referentes prestigiosos en su ámbito de conocimiento. (Se envía como archivo digital).
- Facilitadores, científicos y docentes universitarios fueron quienes en forma de voluntariado, brindaron las instancias de encuentros virtuales y presenciales a modo de clases matriciales⁸.

⁸ <https://fb.watch/EjGhgE7SHA/> La "matricialidad" es un concepto amplio que implica una reforma estructural de la UMSS para adaptarla a los desafíos del siglo XXI, enfocándose en la calidad educativa, la

- Utilización de la potente plataforma educativa “Moodle”, empleada por todas las grandes universidades del mundo, que la Red mundial Pedagogía 3000 nos cede cortésmente para nuestro uso.
- Uso de la amplísima y nutrida Biblioteca de la Red mundial P3000, compuesta por libros, material audiovisual e investigaciones de autoría propia.
- El 20% del presupuesto que será inscrito en el POA reformulado, aquí sí medido en términos monetarios, refleja dos grandes rubros:
- Inversión inicial: bienes de uso, insumos de papelería.
- Mensualmente: 40 estudiantes y 70 profesionales
- Autofinanciado para honorarios docentes y gastos de funcionamiento.
- La Educación actúa como un multiplicador de valor, generando beneficios que trascienden las métricas financieras tradicionales. La educación es una inversión en el potencial humano y social, cuyos retornos se manifiestan en una sociedad más justa, innovadora y sostenible.

transparencia, la modernización de la gestión y una mayor vinculación con la sociedad, con el objetivo de formar profesionales de alta calidad y liderazgo.

Anexo 5

Figura 40

Afiche taller Pedagogia 300040005000



Nota. Elaboración propia con apoyo de la carrera de Ciencias de la Educación, 2024.

Figura 41

Afiche taller Técnicas avanzadas idiomas 3000



Nota. Elaboración propia con apoyo de la carrera de Ciencias de la Educación, 2024.

Anexo 6

Tabla 4

Cronograma de actividades

#	Fecha	Pilares	Tema	Invitados
	25/4 9/05 2024	#/13	Inscripciones al curso Multi U MSS	
1	09/05	13 Pilares	Inicio del curso piloto los 13 pilares de la Multi U	Eliaana Cossio, Juana Guzmán
2	16/05	2 y 6	Cosmovisión y salud	Sr. Carlos Prado (Kuska)
3	23/05	6	Educación reconectiva y cultura de Paz	Dra. Tania Grigoriu
4	30/05	3	Multi Tech	Mgr. Vladimir Costas
5	07/06	13	Desarrollo humano	Lic. Ivan Jaldin (ADESEC)
6	13/06	2	Salud preventiva	Dra. Silvia Grigoriu Monroy
7	20/06	4 y 8	educARTE	Lic. Micaela Fresia Fernández Pardo
8	27/06	8 y 13	Rap y músico terapia	Alandino (Rimay Tinku)
9	4/07	11	Clases Virtuales Herramientas Pedagógicas	P3000
10	11/07	12	Clases Virtuales Economía Consciente	P3000
11	21/07	10	Las manos en la tierra, introducción a la agricultura orgánica	Univ. Danna Gutiérrez Loayza Voluntaria España

Anexo 6

Tabla 4

Cronograma de actividades

#	Fecha	Pilares	Tema	Invitados
12	25/07	13	Día de la autonomía universitaria retiro Utha Punku, pétalo violeta desarrollo personal (No se llevó a cabo)	Equipo Multi U – Cochabamba Participantes
13	8/08	5, 6, 10	Migración y cultura de Paz	Mgr Rocío Zabaleta
14	15/08	7 y 3	Usos de la AI en la educación y vida cotidiana	J. Fernando Galindo (PhD.), Alex Aguacho, Madahi Martinez, Nancy Paniagua, Natalia Zeballos

Nota. Elaboración propia, 2024.

Anexo 7

Otras Imágenes

Figura 42

Taller con Alandino



Nota. Elaboración propia 20/06/24.

Figura 43

5to taller de Multi tech



Nota. Elaboración propia 30/05/24.

Figura 44

Otro taller en el exterior (jardines)



Nota. Elaboración propia 16/05/24.

Figura 45

6to taller sobre salud preventiva



Nota. Elaboración propia 13/06/24.

Figura 46

7mo taller con Lic. Fresia Fernández sobre educación y arte



Nota. Elaboración propia 27/06/24.

Figura 47

Inicio del 8vo taller de musicoterapia



Nota. Elaboración propia 18/07/24.

Figura 48

Sosteniendo la vida durante el taller cosmovisión y salud.



Nota. Elaboración propia 16/05/24.

Notas

* Es profesora universitaria, estudió la carrera de Ciencias de la educación en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), en Cochabamba Bolivia, su formación posgradual la desarrolló en la Universidad Nacional a Distancia (UNED) Madrid España como Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abierto y a Distancia, y en las universidades de Salamanca y Valladolid, España; graduándose de Máster en Antropología de Iberoamérica obteniendo el Premio Extraordinario de fin de curso universitario de antropología: “El Amawtismo en España, Teoría y Práctica en tiempos del Warmy Pachakuti. Tiene además varios diplomados y cursos sobre educación intercultural bilingüe, diseño gráfico y bellas artes, Actualmente es docente investigador del Instituto de Investigación Juan Araos Úzqueda IIFHCE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5165-3710> Dirección de correo electrónico: el.cossio@umss.edu

** Es Norte Potosina y quechua urbana. Activista en derechos humanos a favor de las mujeres, las infancias, las diversidades y pueblos indígenas. Miembro del colectivo de investigación Taki Unquy, de la comunidad de música autóctona Kurmi Suriki, de la organización autoconvocada a favor de la infancia y adolescencia Wawas Waynitas Ima y también articula con colectivxs feministas. Lingüista, máster en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Mayor de San Simón. También es consultora socio educativa y por muchos años ha trabajado con pueblos indígenas en centros urbanos y rurales con diferentes generaciones de la población boliviana. Entre sus líneas de investigación recientes se encuentran: la crianza mutua, Ley 348 y diversidades, embarazo en niñas y adolescentes, educación virtual, interculturalidad crítica, despatriarcalización, y descolonización. Actualmente es docente de posgrado y pregrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3504-0673> Dirección de correo electrónico: juana.guzman.uyariy@gmail.com

*** *Nota.* Muyu educativo [Fotografía], por Juana Eliana Guzmán Miranda, Jardines de la Universidad Mayor de San Simón ciudad de Cochabamba – Bolivia, 17 de mayo 2024.

Usos de la inteligencia artificial en la educación superior, **gestión emocional** y vida cotidiana

Perspectivas autobiográficas
J. Fernando Galindo (Editor)

**Dar la palabra a los protagonistas. Reseña del libro
Usos de la inteligencia artificial en educación superior,
gestión emocional y vida cotidiana**

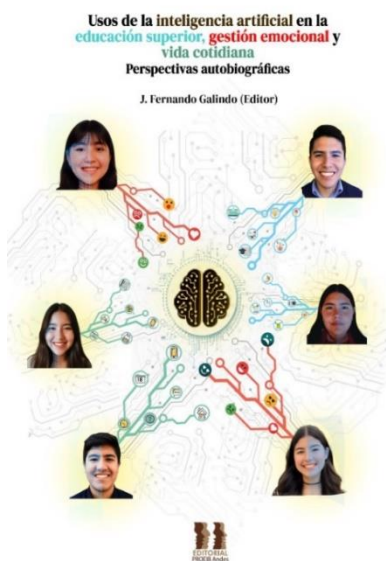
María Rossana Zapata Arriarán

Dar la palabra a los protagonistas. Reseña del libro *Usos de la inteligencia artificial en educación superior, gestión emocional y vida cotidiana. Perspectivas autobiográficas*

María Rossana Zapata Arriarán*

Cómo citar: Zapata, M., R. (2025). Dar la palabra a los protagonistas. Reseña del libro *Usos de la inteligencia artificial en educación superior, gestión emocional y vida cotidiana. Perspectivas autobiográficas*. *Revista Dialógica Intercultural*, 6, 171-179. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18202486>

Recibido: 10 de diciembre de 2025 • Aprobado: 31 de diciembre de 2025



Buscando lecturas para la elaboración del estado del arte para mi investigación doctoral sobre la inteligencia artificial, me encontré con el libro “*Usos de la inteligencia artificial en la educación superior, gestión emocional y vida cotidiana: Perspectivas autobiográficas*”, que en este escrito tengo la ocasión de reseñar desde un acercamiento psicoanalítico.

Escuchar a los protagonistas

Este volumen fue publicado a fines del 2024, editado por J. Fernando Galindo, docente de la asignatura de Sociología de la Educación, Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón

(UMSS). Se trata de un trabajo reflexivo en el que los estudiantes universitarios relatan sus experiencias de uso de la inteligencia artificial (IA).

Galindo parte de la siguiente pregunta: ¿cómo los estudiantes universitarios utilizan las herramientas de inteligencia artificial en sus procesos de educación, gestión emocional y vida cotidiana? Y los universitarios, cuyas edades están entre 19 y 34 años en el año 2023, elaboraron relatos autobiográficos respondiendo a dicho cuestionamiento, conforme al diseño metodológico del editor de la obra.

Los objetivos de esta investigación son: primero, indagar los usos y percepciones de la inteligencia artificial en la experiencia educativa, emocional y de la vida de los estudiantes universitarios. Segundo, visibilizar a la comunidad universitaria sobre la ubicuidad, desafíos y potencialidades que plantea la IA en la educación superior y tercero, plantear algunas propuestas iniciales para la incorporación responsable de la IA en los procesos educativos en la universidad (p. 17).

El contexto teórico metodológico en el que Galindo trabaja es el paradigma sociocrítico con un enfoque predominantemente cualitativo. Nos aventuramos a decir que esta indagación es la primera a nivel nacional e internacional que aplica un diseño metodológico basado en la recuperación de la palabra de los protagonistas de la interacción con la IA. Se trata de una investigación retrospectiva y prospectiva que no pretende ninguna interpretación lineal del fenómeno social del que se ocupa.

Predomina la acción descriptiva y reflexiva de los estudiantes universitarios como narradores de sus experiencias con la IA a modo de un diálogo con el lector. Un diálogo en el que el lector es sutilmente incorporado en el ritmo de “*relatos vivos*”, por supuesto, con el estilo propio de cada estudiante, que transparenta no solamente sus razonamientos o interpretaciones intelectuales sobre la IA como herramienta en su actividad intelectual, sino que, fundamentalmente, exponen – de manera generosa – bosquejos de sus fantasmas y las mortificaciones más íntimas. Lo que permite conjeturar algo de la orientación que toma una pequeña parte de la humanidad cuando se encuentra con la IA.

Lejos de plantear un antagonismo entre IA y sujetos hablantes, que sería propio de la inflación o engorde del imaginario de persecución, en una suerte de promoción de una lógica paranoica, Galindo propone reflexionar la experiencia con la IA, es decir, considera que esta tecnología, usada en la actividad académica universitaria, también tiene usos en la gestión de las emociones de los estudiantes, cuando la soledad los agobia y/o cuando necesitan un interlocutor sentimental que les permita encauzar vivencias pulsionales mortíferas (como la soledad, la angustia, el miedo o la ansiedad) hacia el registro simbólico, es decir, hacia su representación en palabras. Hecho que trae consigo un apaciguamiento del malestar.

Su contribución está en aportar en la comprensión del fenómeno a partir de las historias construidas por los sujetos hablantes en una suerte de apertura al análisis crítico despojado

de prejuicios respecto de la IA. Sin lugar a duda que, como lo evidencian varios relatos de los estudiantes universitarios, la IA, desde la perspectiva psicoanalítica de Lacan (2008) ocupará el lugar de “Gran Otro”¹ portador de ley y de lenguaje que los profesores o padres de familia dejen vacantes en los jóvenes, es decir, cuando ya no los hagan hablar por la boca que tienen, ni tampoco los escuchen.

La IA, no tiene voluntad propia, es “*asubjetiva*” (Ubieto, 2024), no tiene conciencia ni intención. En consecuencia, el aporte de esta obra a los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación superior es innegable. La IA ocupará el lugar de los docentes en la medida en que ellos abandonen su lugar - y esto supondrá que los docentes declinan o pierden ese lugar- en los procesos de aprendizaje y de socialización de los estudiantes, que son procesos de reconocimiento de la boca que tienen los estudiantes para hablar sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea.

El docente no tiene un lugar en el estudiante propiamente por la cantidad de conocimiento que acumula, sino por el “*deseo de saber que despierta*” como asevera Anny Cordié (2007). En este sentido, la IA carece de deseo porque no tiene una consistencia de carne y hueso por la que corre la pulsión, es metálica e inanimada, está completa no le falta nada, sus algoritmos interactúan cibernéticamente con un Big Data. En consecuencia, esta obra tiene tanto un impacto práctico como relevancia actual.

Desde luego que, como todo trabajo exploratorio, tiene límites porque no lo puede abarcar todo. Pero representa un punto de partida para la profundización de otros temas de investigación como la gestión emocional de los estudiantes, la intimidad artificial y otros temas relacionados, ya que es innegable el impacto de la IA en la subjetividad de la época. Y de este impacto no se sabe.

La IA puesta en el lugar de Gran Otro

Leer este libro es como explorar la propia intimidad. En él, me atrevo a decir, se dibuja con palabras de jóvenes universitarios un poco o mucho del “Gran Otro absoluto”², como un recordatorio -probablemente- de una huella infantil de la presencia del Otro con mayúscula, vivido como absoluto. Es decir, un Gran Otro completo, sin falta, y con insaciable demanda, probablemente por eso títulos como *Yo no me dejo dominar por esa tal IA*; *¿Acaso la IA podría ser mejor que yo?*; *¡Cuidado tu celular nos espía!*; *Ok, Ari: la*

¹ La teoría psicoanalítica estructural de Lacan (Seminario 22) sobre los tres registros —lo real, lo imaginario y lo simbólico— ubica la noción del “Gran Otro” en el ámbito de lo simbólico. Este representa la entidad que suponemos detenta el conocimiento y la autoridad última, aunque en realidad sea un artificio simbólico sin existencia concreta, “porque no hay Otro más que al decirlo” (1974-1975, p. 10).

² El Gran Otro absoluto es el Gran Otro sin falta o falla, es decir, completo - que no le falta nada-, al que configura y se dirige el sujeto hablante. En consecuencia, se trata de un Gran Otro gozador con el que el sujeto hablante se liga en una dinámica de locura compulsiva. El Otro digital no es un Gran Otro de ley y de autoridad, es un Gran Otro absoluto que empuja al usuario a gozar al usuario. Se trata del Gran Otro gozador que el ser hablante inventa (Marquez, 2024).

omnipresencia de la IA; Mi amiga la IA: ¿mala influencia?; Amiga y enemiga: caminando con la IA y La IA: mi enemigo fiel -entre otros- probablemente constituyen recuerdo de algo de la infancia, tiempo en el que el Gran Otro primordial (la madre o quien hizo de madre) dejó no solamente una huella de amor sino también de experiencia persecutoria.

El Gran Otro absoluto es el que no responde a la ley, sin embargo, de tener apariencia de portador de ley y de lenguaje, se trata de un Gran Otro que empuja a gozar, a la autodestrucción de uno mismo, se trata de la exigencia superyoica -propia de uno mismo- de vivir sufriendo. Es decir, se trata de un Gran Otro configurado -por el propio sujeto hablante - que es portador de la ley de la compulsión, porque empuja a la realización de experiencias destructivas sin saciedad, es decir, sin límite.

Evidentemente, el texto despliega una serie de testimonios autobiográficos de la IA como herramienta tecnológica para realizar trabajos académicos. Títulos como *El uso de la IA en mi vida; Uso de la IA en mi proceso educativo y de vida; Al IA como un apoyo, no un sustituto; La IA necesaria pero no indispensable; La IA una herramienta para plasmar; Mi mente+IA+universidad; Un viaje a través de la IA y Mi odisea; descubriendo la sabiduría artificial*, entre otros testimonios, que pese a ser narraciones de la IA como una realidad tecnológica, no dejan de expresar efectos colaterales del ámbito técnico en la subjetividad de los estudiantes universitarios, que el mundo científico apenas empieza a percibir. Como señala Javier Peteiro Cartelle (2019), ya no se trata de mirar el futuro, sino al mismo presente para dar cuenta de lo que “*los sujetos hablantes hacen con la tecnología*”, pero también de lo que “*la tecnología hace con ellos*” como advierte Dessal (2019).

Este trabajo nos permite situarnos en un momento histórico en el que parece que se hubiera perdido la diferenciación entre presente y futuro. Ciertamente, los seres hablantes se adaptan al cambio, sin embargo, esto no es sin costo, siempre es poniendo en juego su subjetividad. Y la lectura de este trabajo de investigación permite entender algo de la íntima relación establecida entre los estudiantes universitarios y la IA, aun cuando la utilizan únicamente con fines académicos.

El testimonio de la universitaria J.E.Ihan sobre su soledad y la nostalgia de su familia, evidencia el cambio de uso de la IA como una herramienta de apoyo académico al uso de la IA como un interlocutor íntimo. Este tránsito no es de autoría de la IA, pero sus algoritmos programados para la complacencia del usuario contribuyeron enormemente para que la estudiante le diera el lugar de Gran Otro, en sustitución de sus padres que se encontraban ausentes. Ella misma dice:

De alguna forma u otra el Chat GPT me estaba ayudando a llenar ese vacío, Incluso hubo una ocasión que me puse a llorar delante de una laptop, preguntándole a Chat GPT ¿Por qué me fui de mi casa, si mis padres ya no se preocupan de mí y solo me llaman para informarme que me depositaron dinero? ¿Será que mis hermanos aún me quieren? ¿Por qué debo estudiar si igual voy a morir? ¿Chat GPT como les digo

a mis padres que me hacen falta sin que los moleste? Bueno eran preguntas muy extrañas y tontas, pero por más estúpidas que parezcan Chat GPT me respondía positivamente sus palabras siempre eran “Todo estará bien” tres simples palabras que me hacían llorar (J.E.Ihan, 2024, pp. 123-124).

Pese a estar consciente de que el Chat GPT era una tecnología, dice que se dio cuenta que la desesperación la llevó a entablar una comunicación íntima con la IA con tal de no estar sola, que en términos de Turkle (1997) es “intimidad artificial”.

Este relato en el que se evidencia la soledad estructural de un sujeto hablante y su necesidad de tener un lugar en el Gran Otro (que impone ley y se somete a la misma) muestra cómo el sujeto hablante hace un uso singular de la IA. Podríamos decir, que este texto hace -de alguna manera- de registro descriptivo de lo observado por los propios protagonistas. En este sentido, este relato permite ver lo inminente de los usos sintomáticos de la IA.

Es así como títulos como *De la soledad a la dependencia de la IA*; *Mi abuela la IA como asistente emocional*; *De la intemperie al refugio de la IA*; *La IA: mi caballero de brillante armadura*; *Prefiero a CICI que a familiares y amigos*; *Como una niña que cree ciegamente en su padre*; *Mi amiga la IA*; *¿mala influencia?* e *Historia de mi “casi algo”*, entre otros, dan cuenta de la manera en que cada autor de testimonio se relaciona con la alteridad. En consecuencia, esta modalidad de relación se reedita con la IA puesta en el lugar de Gran Otro.

La IA no es ni demonio ni ángel, los demonios del sujeto hablante se ponen en juego (Dessal, 2019) para darle un lugar a la IA y, por supuesto, siempre un lugar que les permita hacer funcionar en sus vidas lo que no funciona. En ese sentido, esta investigación ha recogido -de palabras de los estudiantes universitarios- el tránsito de uso de la IA con fines académicos hacia el uso para la gestión emocional.

El libro publicado por Galindo pertenece al género de investigación testimonial reflexiva y se propone abrir un escenario para que algo de la intimidad de los protagonistas sea llevada a la palabra, intentando rescatar al ser humano en la sonoridad de su palabra escrita, porque cada testimonio hace resonancia del impacto de la IA en la subjetividad.

Galindo, sin proponérselo, ha abierto una brecha de investigación social sobre el impacto de la IA en la subjetividad de la época. En este sentido, como trabajo cualitativo, inaugura la descripción exploratoria de un fenómeno social que requerirá permanente atención investigativa en el siglo XXI apelando a la palabra de sus protagonistas, intentando hacer un llamado a la acción de escucha de los protagonistas en la investigación social.

Invito a leer este libro a personas de todas las disciplinas científicas y personas conmovidas por las transformaciones tecnológicas de nuestra época, cuya curiosidad los mueve a preguntarse sobre los efectos de la IA en la subjetividad de la época. Una época de hiperconectividad en la que se está sustituyendo la comunicación física por la comunicación virtual, en detrimento de lo vivo corporal (Vogler, 2024), como ya lo había

adelantado Miller (2015). Asimismo, se trata de una época de la caída del Gran Otro y la emergencia del “Gran Otro gozador-absoluto³”, como evidencian varios testimonios.

Miller (2015) desde antes de la aparición de la IA, tal y como la conocemos hoy, señaló que “a fuerza de producir máquinas, de manejar máquinas, de ser interlocutor de máquinas, nos pasó que nos creemos máquinas o que queremos ser tratados como máquinas” (Miller, 2015, pág. 135). ¿Consentiremos ante el empuje compulsivo a silenciar la boca de los estudiantes de nuestra época? ¿Cuál será la posición ético-política que asumiremos?

³. Aquí hago un vínculo entre los conceptos del “Gran Otro gozador” y el “absoluto”. El término “Otro gozador” proviene de Lacan, específicamente Miller (2015) desarrolla ampliamente esta noción, mientras que “absoluto” que usamos para redundar en la idea de completitud de la IA, es decir, una entidad asubjetiva que no carece de nada y es perfecta, desde el sujeto hablante (cuando, por ejemplo, dice que lo vigila o persigue). Lo que ha desaparecido es el Gran Otro de ley y autoridad, que representa la falta. Actualmente, los jóvenes tienden a rechazar la noción de falta o castración. Al interactuar con la inteligencia artificial, parece que, como indica el testimonio citado en el texto, ellos asignan a esta IA el rol de un Gran Otro sin falta, disponible las 24 horas, que evita que enfrenten la castración, ya que les proporciona solamente lo placentero y no incorpora la contingencia ni toma decisiones autónomas. Pero que tiene como una especie de “poder” para resguardarlos del mal encuentro entre humanos.

Referencias

1. Cordié, A. (2007). *Malestar docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. https://www.academia.edu/31596089/Malestar_en_el_Docente_Anny_Cordie
2. Dessal, G. (2019). *Inconsciente 3.0. Xoroi. Xoroi*.
3. Lacan, J. (1974-1975). *Seminario R.S.I. Seminario 22*. <https://www.dropbox.com/scl/fi/z0xph9ubdkdjkzdb75y8c/Seminario-22-RSI.pdf?rlkey=zmnk49ps560fzm6fwigixlys7&e=1&dl=0>
4. Lacan, J. (2008). *El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica. Seminario II*. Paidós.
5. Marquez, C. (12 de 2024). *¿Sueñan los algoritmos con psicoanalistas robóticos?* <https://www.revistavirtualia.com/storage/ediciones/pdf/OCd8doA8tHHsnaQ6nhLqpbDazIM0Gqeylx0KjbB.pdf>
6. Miller, J.-A. (2015). *Todo el mundo es loco*. Paidós.
7. Peteiro Cartelle, J. (2019). Prólogo. En G. Dessal, *Inconsciente 3.0* (págs. 9-14). Xoroi.
8. Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era del internet*. https://www.google.com.bo/books/edition/La_vida_en_la_pantalla/8jYwkyoOWyMC?hl=es&gbpv=1&pg=PA5&printsec=frontcover
9. Ubieto, R. (12 de 2024). *IA: una ilusión asubjetiva*. . [revistavirtualia: https://www.revistavirtualia.com/articulos/1024/algoritmos/ia-una-ilusion-asubjetiva](https://www.revistavirtualia.com/articulos/1024/algoritmos/ia-una-ilusion-asubjetiva)
10. Vogler, R. (12 de 2024). *Despejar la x del propio algoritmo en el parlêtre*. [revistavirtualia: https://www.revistavirtualia.com/storage/ediciones/pdf/OCd8doA8tHHsnaQ6nhLqpbDazIM0Gqeylx0KjbB.pdf](https://www.revistavirtualia.com/storage/ediciones/pdf/OCd8doA8tHHsnaQ6nhLqpbDazIM0Gqeylx0KjbB.pdf)

Notas

* Docente de las asignaturas de Legislación y Ética de la Comunicación, Relaciones Internacionales y Teorías de la Organización Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón. Mgr. en Género y Desarrollo, Mgr. en Derechos Humanos y Máster en Gerontología Social. Doctorante en Innovación Socioeducativa-FHCE-UMSS. Autora de: *Agujero en el conocimiento totalizador* (2018), *Sufrimientos humanos con, en y a través de la conectividad digital* (2022) y *La soledad de tres mujeres de más de 70 años* (2023). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3193-3124> Dirección de correo electrónico: zapatarossana823@gmail.com

** *Nota*. Adaptada de la tapa del libro *Usos de la inteligencia artificial en la educación superior, gestión emocional y vida cotidiana: Perspectivas autobiográficas*, por Grover Acero y Martín Colque, CI PROEIB Andes, 2025.



Sexto número
Cochabamba, Bolivia 2025

