

DIALÓGICA

Intercultural

ISSN-L: 2960-0847 · Número 7 · 2026



-De la alienación a la resonancia
- La fuerza transformadora del agua en Raqaypampa
- Voces silenciadas, lecturas no comprendidas



Dialógica Intercultural

Séptimo número, 2026

Versión completa DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21795939>

Presentación editorial DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21795923>

Portada DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21795812>

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

Jenny Leydi Caveros Castro

Ilustración de portada

Imagen generada con Inteligencia artificial en Canva IA, 6 de mayo de 2026
(https://www.canva.com/es_mx/generador-imagenes-ia/).



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.21795939>

Presentación editorial DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21795923>

Portada DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21795812>

Hecho en Bolivia



Índice de Contenido

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21795677>

Índice de contenido	i
Presentación	iii
Artículo 1	
De la alienación a la resonancia. Reintroduciendo la Buen Vida en la Teoría Crítica Social	1
Manuel Moser	
Artículo 2	
Misk'i yakuk puriynin ayllupi kawsakunapaq: La fuerza transformadora del agua en la vida comunitaria en la autonomía indígena de Raqaypampa	20
Jaime Zambrana Vargas	
Artículo 3	
Saya, identidad y resistencia: mujeres afrobolivianas en el Estado Plurinacional	49
Cecilia Zenteno Lawrence – Eija Ranta	
Artículo 4	
Voces silenciadas, lecturas no comprendidas: desarrollo de la expresión oral como base para la comprensión lectora en niños de contextos vulnerables (Cochabamba, Bolivia)	66
Vicente Limachi Pérez	
Ensayo	
Publicar para transformar: hacia una ciencia con impacto y sostenibilidad	87
Luis F. Aguirre	

Reseña de libro 1

La información como componente esencial de la historia:

Reseña del libro Nexus

93

Roberto Alvarez

Reseña de libro 2

Book review: Designs for the Pluriverse Radical Interdependence,
Autonomy, and the Making of Worlds, Arturo Escobar (2018)

100

Eleonoora Karttunen

Presentación

J. Fernando Galindo

**

Presentación del séptimo número

Cómo citar: Galindo, J. F. (2026). Presentación del séptimo número. *Revista Dialógica Intercultural*, 7, iii-vii. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21795231>

Con este séptimo número *Dialógica Intercultural* inicia su cuarto año de existencia. En este número hemos continuado con el “sistema de publicación continúa” de revistas académicas, que iniciamos con el lanzamiento del quinto número. Hemos hecho uso de este sistema con los artículos de investigación. Esto ha permitido poner a disposición del público lector los documentos, una vez concluido el proceso de revisión y al mismo tiempo distribuir la carga de trabajo nuestra a lo largo de un tiempo mayor. Sin embargo, todavía mantenemos el enfoque por número para las otras secciones de la revista: ensayos y reseñas de libros, las cuales fueron publicadas solo después de publicar los artículos de investigación. Encontrar balances entre ambos sistemas es parte de nuestro aprendizaje.

Hace exactamente un año publicamos un primer artículo en inglés y hoy continuamos con la publicación de una reseña de libro, también en ese idioma, para reafirmar nuestro compromiso de publicar también en otros idiomas. Como indicamos en la presentación del quinto número nuestra intención es continuar con la publicación de documentos en otras lenguas, incluidas también las lenguas indígenas.

Para este número, recibimos una gran cantidad de contribuciones, que rebasó nuestra capacitación de gestión actual de la revista, la cual es todavía bastante artesanal. Esto nos plantea el desafío de explorar y comenzar a usar las herramientas de gestión automatizadas del sistema Open Journal System (OJS), lo cual sin embargo demanda una curva de aprendizaje. Tenemos la esperanza de comenzar a hacer uso de esas herramientas de gestión automatizadas en los siguientes números de la revista, y que su uso aliviane el trabajo actual de edición artesanal que realizamos.

Finalmente, en este número incluimos resúmenes de videos y audios de los artículos de investigación, haciendo uso de herramientas de inteligencia artificial, con el propósito de poner a disposición de nuestros lectores breves reseñas del contenido de los artículos en formatos multimedia. La introducción de reseñas de audio fue una innovación de nuestro primer número, que hoy retomamos con la ayuda de la inteligencia artificial. En el pasado y hoy, el propósito de estas reseñas es difundir lo que se publica en formatos alternativos.

En este séptimo número de *Dialógica Intercultural* incluimos tres tipos de materiales: artículos de investigación, ensayos, y reseñas de libros. La sección de **artículos** se inicia con un trabajo de Manuel Moser titulado “De la alienación a la resonancia. Reintroduciendo la Buena Vida en la Teoría Crítica Social”. En este artículo de carácter teórico, el autor realiza una amplia introducción, para una audiencia de habla castellana, de la perspectiva del sociólogo alemán Harmut Rosa denominada “teoría de la resonancia”,

como expresión de una transición dentro de la Teoría Crítica desde las preocupaciones con la alienación hacia la resonancia. Un valor añadido de este artículo es que aparte del conocimiento del autor de esta teoría, el mismo fue estudiante de Rosa en la Universidad de Erfurt en Alemania.

El segundo artículo “Misk’i yakuk puriynin ayllupi kawsakunapaq: La fuerza transformadora del agua en la vida comunitaria en la autonomía indígena de Raqaypampa” de Jaime Zambrana Vargas aborda las tensiones de la gobernanza del agua entre el Estado y la comunidad de Raqaypampa en Cochabamba, Bolivia. En este caso, se expresan dos visiones de la gestión del agua, una visión biocéntrica que concibe al agua como “un ser vivo esencial para el ritual y a reciprocidad” y “una visión tecnocrática desarrollista del Estado que concibe al agua como una mercancía económica”. Si bien este caso, expresa tensiones estructurales ya conocidas de procesos de intervención externa en zonas rurales, la novedad es que se muestran las contradicciones de un Estado Plurinacional, que formalmente (de jure) reconoce la autonomía de gestión y de desarrollo propio de las comunidades, pero que en la práctica (de facto) reproduce prácticas burocráticas y desarrollistas.

El tercer artículo “Saya, identidad y resistencia: mujeres afrobolivianas en el Estado Plurinacional” Cecilia Zenteno Lawrence y Eija Ranta ponen su atención en “cómo mujeres afrobolivianas construyen y resignifican experiencias de identidad, pertenencia y acción política en el contexto del Estado plurinacional boliviano”. El análisis muestra cómo la práctica de la danza de la saya permite a las mujeres afrobolivianas articular su memoria y resistencia política. Asimismo, desde estas experiencias se muestran las tensiones entre los discursos estatales de descolonización y de exclusión de la diversidad y el racismo, sexismo y las dinámicas de exclusión presentes en la vida cotidiana, mostrando, en el ámbito de la cultura, las contradicciones del Estado Plurinacional, también abordadas en el artículo de Zambrana

El cuarto artículo “Voces silenciadas, lecturas no comprendidas: desarrollo de la expresión oral como base para la comprensión lectora en niños de contextos vulnerables (Cochabamba, Bolivia)”, de Vicente Limachi Pérez analiza el desarrollo de la competencia de lecto escritura en contextos de vulnerabilidad sociocultural y lingüística. A través de observaciones de aula y entrevistas en profundidad, el autor evidencia dificultades articulatorias, vocabulario limitado y una sintaxis incipiente que obstaculiza la construcción de significados que conducen al fracaso lector. Para superar este fracaso se plantea la introducción de enfoques de enseñanza de la lectoescritura considerando la lengua oral como cimiento indispensable.

La sección de **ensayos** contiene el escrito “Publicar para transformar: hacia una ciencia con impacto y sostenibilidad, de Luis F. Aguirre. El autor plantea que la publicación científica es un proceso estratégico de generación de conocimiento y no una meta basada en métricas. Para lograr un impacto sostenible propone: integrar docencia e investigación, fortalecer líneas de investigación, impulsar programas de posgrado vinculados a proyectos científicos, promover una cultura de escritura académica, la colaboración internacional y

la vinculación de la ciencia con la sociedad y las políticas públicas. Concluye que el verdadero impacto científico no se mide solo por las citas, sino por su capacidad de formar investigadores, generar conocimiento útil y contribuir a la transformación de la realidad.

Finalmente, la sección de **reseñas de libros** contiene dos trabajos. En el primero, “La información como componente esencial de la historia: Reseña del libro Nexus”, Roberto Alvarez, plantea que el autor del libro, Yuval Noah Harari, reconstruye la historia humana “como una historia de redes de información”. Y cómo estas redes de información se imbrican con el poder, las creencias y la organización social a lo largo de la historia hasta la emergencia de los algoritmos que moldean nuestro mundo actual. La reseña sugiere la importancia de las redes de información para comprender la incidencia actual de la inteligencia artificial.

La revista cierra con la reseña del libro “Designs for the Pluriverse Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds”, de Arturo Escobar (2018). En la reseña, Eleonoora Karttunen plantea que el libro de Escobar explora de manera profunda las posibilidades de un pluriverso (posibilidades de otros mundos) como alternativa al desarrollo actual, para la sostenibilidad de la vida, en un contexto glonalocal de crisis multidimensional. También hace mención a cómo el marco interpretativo del pluriverso es una herramienta teórica fundamental en su trabajo doctoral de comprender y plantear alternativas al problema de los incendios forestales en la Chiquitania de Bolivia.

Agradecemos a quienes contribuyeron en hacer posible la concreción de este séptimo número. A los autores por su interés de difundir sus trabajos en Dialógica Intercultural, a los/las colegas lectores/as pares por las sugerencias y recomendaciones a los autores para afinar sus contribuciones y por su compromiso de apoyar este proyecto editorial. Y al equipo técnico editorial del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, Mgr. Martin Colque Rollano en la edición digital y la pasante de la carrera de Comunicación Social, responsable del diseño y maquetación, Jenny Leydi Caveros Castro por los esfuerzos invertidos a lo largo de varios meses para construir el presente número en el sistema Open Journal System (OJS).

J. Fernando Galindo*
Editor General

Notas

* Universidad Mayor de San Simón. Doctor en sociología rural, Universidad de Missouri-Columbia (EE. UU.); postdoctorado en Educación, Universidad de Bath (Inglaterra); docente investigador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones: “Enseñar hoy con la en la Educación Superior en Bolivia: percepciones, experiencias y desafíos” (2026, ed.), “Derechos hidroterritoriales y comunidades indígenas: Resistencias y adaptaciones al proyecto hidroenergético de Masicuni, 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, co-autor); *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).

Numero ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5843-8943>, correo electrónico: jose.galindo@umss.edu

** Nota. Imagen generada con Inteligencia Artificial en Canva IA, 2026



**De la alienación a la resonancia. Reintroduciendo
la Buena Vida en la Teoría Crítica Social**

Manuel Moser

**

De la alienación a la resonancia. Reintroduciendo la Buena Vida en la Teoría Crítica Social

From Alienation to Resonance. Reintroducing the Good Life into Critical Social Theory

Manuel Moser*

Como citar: Moser, M. (2026). De la alienación a la resonancia. Reintroduciendo la Buena Vida en la Teoría Crítica Social. *Revista Dialógica Intercultural*, 7, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20600221>

Recibido: 8 de diciembre de 2025 • Aprobado: 23 de abril de 2026

RESUMEN | Esta exploración académica examina la transición dentro de la Teoría Crítica desde el diagnóstico histórico de la alienación hasta el marco contemporáneo de resonancia de Hartmut Rosa. El texto argumenta que, aunque la vida moderna a menudo se caracteriza por relaciones de alienación impulsadas por el capitalismo neoliberal y la aceleración social, el concepto de la buena vida debe ser reclamado como un proyecto colectivo, en lugar de ser puramente individual. Al sintetizar perspectivas clásicas, como las de Aristóteles con las tradiciones de la Escuela de Fráncfort y las filosofías indígenas sudamericanas del Vivir Bien, se resalta cómo las relaciones significativas y transformadoras con el mundo pueden contrarrestar la sensación de ser un mero engranaje en una máquina. En última instancia se aboga por una pedagogía de resonancia para empoderar a las futuras generaciones a trascender el desencanto moderno y avanzar hacia un compromiso más sostenible y bilateral con la sociedad, la naturaleza y el sí-mismo.

Palabras clave | Teoría de la buena vida; alienación en la modernidad; sociología de la resonancia; teoría social crítica; pedagogía de la resonancia.

ABSTRACT | This academic exploration examines the transition within Critical Theory from the historical diagnosis of alienation to Hartmut Rosa's contemporary framework of resonance. The text argues that while modern life is often characterized by relations of alienation driven by neoliberal capitalism and social acceleration, the concept of the good life must be reclaimed as a collective, rather than purely individual project. By synthesizing classical perspectives like Aristotle's, with the traditions of the Frankfurt School and South American indigenous philosophies of Vivir Bien, it highlights how meaningful, transformative relationships with the world can counteract the sense of being a mere cog in a machine. Ultimately, it advocates for a pedagogy of resonance to empower future generations to move beyond modern estrangement and toward a more sustainable, bilateral engagement with society, nature, and the self.

Keywords | Good life theory; alienation in modernity; sociology of resonance; critical social theory; pedagogy of resonance.

1. Introducción: La buena vida marginalizada

Una pregunta central de la humanidad es ¿cómo logramos una vida buena o un vivir bien¹? Es en sí mismo una pregunta muy antigua, que ya le dieron muchas vueltas nuestros antepasados intelectuales en Latinoamérica (por ejemplo, Guamán Poma de Ayala, 2017), Europa (por ejemplo, Aristóteles, 2012; Aquino, 2010; Kant, 2011) Asia (por ejemplo, Buda, 2011; Confucio, 2020), África y las demás regiones geográficas de nuestro planeta entero, siempre descubriendo cada uno nuevas respuestas. La pregunta en sí también es más antigua que la escritura: es la misma pregunta acerca de cómo vivir bien que posiblemente incentivó a los humanos a desarrollar comunidades sociales de cazadores y recolectores, y los primeros pueblos agrícolas del mundo entero, siempre buscando nuevos horizontes para establecer unas condiciones que faciliten la vida buena para sus miembros. Es también esa la pregunta que, al menos en parte, incentivó a millones de pueblos a migrar distancias larguísimas a pie y con medios de transporte sencillos, por ejemplo, cruzando el estrecho de Bering hace más de veinte mil años. Es la misma pregunta que nos separó de nuestros antepasados antropoides y que nos separa en la actualidad de nuestros primos chimpancés, ya que ellos, a diferencia nuestra, se dedican a vivir el día a día de una forma que podríamos considerar simplemente natural, mientras que nosotros nos rompemos la cabeza con inquietudes filosóficas y existenciales buscando la vida buena, y así construyendo normas de convivencia que podríamos clasificar como culturales.

Un pensador famoso que situó la idea de la vida buena en el centro de su obra e influenció a incontables seguidores a continuar en su línea de pensamiento desde la antigüedad hasta la actualidad es el antiguo filósofo griego Aristóteles (384 a.C. a 322 a.C.). En su obra *Ética Nicomáquea*, él se dedica precisamente a definir las virtudes humanas y condiciones sociales que facilitan una vida buena para los ciudadanos. Para él está claro que la vida buena no es un proyecto individual que cada uno de nosotros necesita resolver por su parte, sino un proyecto colectivo y comunitario. Así, define el bien en absoluto como el bien común: “[L]o que es bueno para todos, y que todos los seres apetecen, es el Bien”.

¹ En el discurso boliviano, la idea del vivir bien está muy relacionada con las políticas partidistas recientes del siglo XXI, donde el partido del MAS (Movimiento al Socialismo) captura el concepto del vivir bien para profundizar sus políticas identitarias y legitimar sus visiones económicas. El artículo presente, sin embargo, quiere demostrar que la idea original del vivir bien y el discurso en torno a ella a nivel mundial son mucho más amplios del uso del concepto del vivir bien en la política del MAS y en la sociedad boliviana. A quién esté interesado en la inserción de la idea del vivir bien o *sumak kawsay* (en lengua quechua) y *suma qamaña* (en lengua aymara) en la gobernanza boliviana y en la política estatal plurinacional se le recomienda consultar el trabajo de la antropóloga finlandesa Eija Ranta (2018). A quienes estén interesados en cómo los propios intelectuales andinos entienden su concepto cultural, que es la base de esa incorporación política, se recomienda los escritos de Simón Yampara Huarachi (2011), Fernando Huanacuni Mamani (2010) y David Choquehuanca Céspedes (2022).

(Aristóteles, 2012, p. 237)². Según él, el propósito y fin de cada construcción política, sea esa una democracia como en la ciudad de Atenas o una monarquía u oligarquía como en ciudades y regiones vecinas, es de facilitar y promover la vida buena para sus sujetos (Aristóteles, 2022).

Sin embargo, en la historia de la modernidad hemos perdido gran parte de la visión colectiva sobre el vivir bien: en la actualidad, muchos estamos convencidos de que la respuesta a la pregunta qué es una buena vida tiene que ser una respuesta individual, íntima y personalizada, ya que argumentamos que cada uno de nosotros tiene otras actividades y objetos que le regalan felicidad (para leer más sobre la idea de los *objetos felices*, consulte Ahmed, 2010). Esa visión individualista, sin embargo, nos lleva a priorizar gratificaciones superficiales, confundiendo así lo atractivo y lo rico con lo feliz, y lo feliz por su parte con lo bueno. Pero no nos paramos aquí en la historia: también muchos hoy en día nos damos cuenta de los límites del sistema socioeconómico y político del capitalismo neoliberal, así como de los límites de la cultura homogeneizadora de la modernidad individualizadora. La cultura moderna capitalista muchas veces no nos lleva a la vida buena, sino más bien crea y difunde infelicidad, crueldad y desigualdad a nivel mundial. Así que nos ponemos a buscar alternativas, sea en base a las cosmovisiones ancestrales indígenas, como lo hacen movimientos políticos en el Sur global, o sea mediante la filosofía y sociología occidental en el Norte. Este artículo tiene como objetivo presentar la obra del sociólogo alemán Hartmut Rosa a un público de lectores y lectoras hispanohablantes, ya que Rosa se esforzó en la última década por reintroducir la visión de la vida buena en la conocida teoría crítica alemana según la tradición de la Escuela de Fráncfort.

Luego de esta introducción se describe la metodología. Posteriormente en un tercer subcapítulo se presenta la conceptualización de la modernidad en la tradición crítica de la Escuela de Fráncfort, entendida como una historia de alienación, como veremos. En un cuarto subcapítulo se presenta la teoría de la resonancia, también llamada una sociología de la buena vida, de Hartmut Rosa. Ahí el autor, con su nuevo enfoque, rompe con el pesimismo cultural predominante en la Escuela de Fráncfort y vuelve a dirigir la atención intelectual y crítica desde la denuncia de las desigualdades capitalistas hacia la visión utópica y optimista de la buena vida. En un quinto subcapítulo, presentaremos las críticas al enfoque de Rosa que se le formulan desde dos frentes: desde la tradición crítica de la Escuela de Fráncfort y desde la corriente posmoderna. Por un lado, los posmodernistas critican el universalismo y la constante antropológica implícita en la teoría de la resonancia. Por otra parte, la teoría crítica social clásica teme que se olvide la crítica anticapitalista y la deconstrucción analítica de las estructuras de poder político-económico que impiden el desarrollo humano y la autorrealización de los sujetos en sus vidas laborales y culturales cuando centramos nuestra atención crítica en la temática de la vida buena. Para terminar el artículo, analizaremos las consecuencias sociales del pensamiento de Hartmut Rosa en lo concerniente a la educación que capacita a las y los jóvenes para buscar por sí mismos la vida buena o el vivir bien.

² τὸ δὲ πᾶσιν ἀγαθόν, καὶ οὐ πάντ' ἐφίεται, τὰγαθὸν εἶναι (Aristóteles 1172b14-15).

2. Metodología

La metodología utilizada en este documento es un estudio teórico y comparativo que emplea una revisión conceptual cronológica para explorar la evolución de la Teoría Social Crítica. El autor comienza enmarcando la pregunta central de la "buena vida" a través de un enfoque multidisciplinario, basándose en perspectivas históricas, filosóficas y culturales de diversas regiones del mundo. Le sigue un análisis sistemático del concepto de alienación, rastreando su desarrollo desde Hegel y Marx a través de las primeras tres generaciones de la Escuela de Fráncfort. El núcleo de la metodología implica una presentación detallada de la teoría de la resonancia de Hartmut Rosa, que el autor posiciona como una respuesta "no ortodoxa" contrapuntal al enfoque clásico de la teoría crítica alemana sobre la alienación. Para proporcionar una evaluación integral, el documento incorpora una revisión crítica de la literatura sobre las respuestas contemporáneas al trabajo de Rosa, categorizando estas críticas en perspectivas posmodernas/postcoloniales y la Teoría Crítica ortodoxa. Finalmente, el autor emplea una aplicación temática al examinar las implicaciones de la teoría para la educación e integrar perspectivas interdisciplinarias de su propia investigación etnográfica y diálogos transculturales colaborativos entre conceptos europeos y latinoamericanos, como el Vivir Bien.

3. La modernidad como una historia de alienación

El concepto de alienación ha evolucionado considerablemente con el tiempo, especialmente en las tradiciones intelectuales marxistas y posmarxistas. Aunque el propio término socio-filosófico actual hunde sus raíces en los escritos de Hegel y Marx, fue la Escuela de Fráncfort, o *Frankfurter Schule* en alemán, la que aportó una crítica social, económica y cultural especialmente influyente en torno al concepto de alienación en el siglo XX. La Escuela de Fráncfort es un movimiento intelectual de un grupo de teóricos sociales que tiene su sede en el *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Investigación Social), fundado en el año 1923 como parte de la Universidad Johann Wolfgang Goethe de Fráncfort del Meno (Frankfurt am Main), Alemania. El análisis teórico y crítico de la alienación sociocultural y económica llevado a cabo por la Escuela de Fráncfort amplía el marxismo clásico e integra una comprensión más profunda de la cultura, la psicología y las relaciones del mercado en la configuración de la experiencia individual y colectiva de los seres humanos en la modernidad. Según la Escuela de Fráncfort, la alienación se vuelve tan dominante en la experiencia humana moderna que la época misma de la modernidad se entiende como una historia de alienación. Así pues, en este subcapítulo veremos el desarrollo conceptual de la idea de la alienación antes de dirigirnos en el próximo a su contrapunto, que Hartmut Rosa encuentra en la resonancia.

El concepto de alienación o *Entfremdung* en alemán, se inserta en el pensamiento sociocrítico occidental por parte de la obra del filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 a 1831). Hegel utiliza el concepto de la alienación para describir el proceso mediante el cual el espíritu extrañado (*der entfremdete Geist*) se aleja de sí mismo, de la

sociedad y de la naturaleza. Para Hegel, la alienación no es puramente negativa, sino una parte necesaria del proceso dialéctico de autorrealización (Hegel, 2009, pp. 286–316; Buck, 1984, pp. 178–179; Wollenhaupt, 2018, p. 42). El economista alemán, y fuente e ídolo del comunismo a nivel mundial, Karl Marx (1818 a 1883), continuó desarrollando el concepto analítico de la alienación en su crítica a las estructuras político-económicas. Marx sostenía que la alienación en las sociedades capitalistas surge por el alejamiento de los trabajadores industriales de los productos de su trabajo (como también de sus compañeros de trabajo y de su propia naturaleza humana), convirtiéndolos así en meros engranajes de la maquinaria de producción capitalista. Según Marx, así el capitalismo reduce el acto del trabajo a una mercancía cualquiera, quitando a los trabajadores su pensamiento creativo y forzando a que sean exclusivamente instrumentos y herramientas del capital (Marx, 2010, 2013; Wollenhaupt, 2018, pp. 43–54).

A partir de los años veinte del siglo XX, la Escuela de Fráncfort amplió el análisis de la alienación a nuevos ámbitos. Sus pensadores, profundamente inspirados por la obra de Marx, incorporaron nuevos conceptos desde la psicología freudiana y la sociología weberiana. De este modo, construyen una teoría crítica social que ayuda a comprender cómo la alienación no sólo se manifiesta en la esfera económica, sino también en lo sociocultural en general.

En *Dialéctica de la Ilustración [Dialektik der Aufklärung]*, Max Horkheimer (1895-1973) y Theodor Adorno (1903-1969) sostenían que la alienación se produce porque la promesa de emancipación humana en las revoluciones socioculturales de la Ilustración condujo paradójicamente a nuevas formas de dominación. Los autores afirman que la razón, lejos de liberar a la humanidad, se ha convertido en un instrumento de control y que la industria cultural es un mecanismo clave de dominación de las estructuras del poder político-económico: la cultura popular, mercantilizada y producida en masa, manipula y pacifica a las masas, promoviendo así la conformidad y suprimiendo el pensamiento crítico. Por consiguiente, la gente moderna no solo está alienada en su forma de trabajar, sino también en su capacidad de pensar de forma independiente y en su disposición a comprometerse de manera significativa con el mundo que la rodea. La alienación se extiende a todos los aspectos de la vida, de modo que los humanos, en lugar de construir identidades socioculturales propias, se asfixian alienadamente en lo no-identitario (T. Adorno y Horkheimer, 2018; T. W. Adorno, 2005; Wollenhaupt, 2018, pp. 80–90).

Herbert Marcuse (1898-1979) continuó desarrollando el concepto de alienación, preocupándose especialmente por cómo las sociedades industrializadas crean una falsa sensación de satisfacción que impide a los individuos desarrollar su verdadero potencial. En su influyente libro *El hombre unidimensional (One-Dimensional Man)*, Marcuse sostiene que la sociedad industrial avanzada alcanza un nivel de desarrollo tecnológico que, en teoría, debería permitir una mayor libertad y bienestar humano, pero que crea una sociedad en la que los individuos se vuelven unidimensionales, es decir, incapaces de imaginar formas alternativas de vivir y pensar a la forma actual dominante, porque su conciencia está moldeada por los sistemas ortodoxos y represores. Así, la cultura

consumista, que enfatiza la gratificación inmediata, distrae a la gente de formas más significativas de realización personal. Según Marcuse, la alienación ya está tan avanzada que el mismo concepto de alienación se vuelve cuestionable, porque el ser humano ya no tiene nada auténtico de lo que pueda alienarse. Mientras el arte siga prometiendo trascender las redes alienadoras de las relaciones sociales, resulta inofensivo en la sociedad moderna, coexistiendo con la dominación y perdiendo significado. Lamentablemente, la tecnología reduce la distancia entre las alternativas sociales propuestas en el arte y la sociedad industrial dominante y alienante (Marcuse, 2016; Wollenhaupt, 2018, pp. 90–94).

La contribución de la Escuela de Fráncfort al concepto de alienación ha reconfigurado nuestra comprensión de cómo los individuos nos alienamos no solo de nuestro trabajo, sino también de la cultura en su conjunto, de las redes de relaciones sociales y de nuestro potencial de autorrealización. En las obras de Horkheimer, Adorno y Marcuse, la alienación se convierte en una crítica amplia de la sociedad, la cultura, la tecnología y la conciencia en el capitalismo, y deja de ser únicamente una condición de la explotación económica del trabajo industrial. Así que la Escuela de Fráncfort nos escribe una historia de la modernidad presentada como una era en la cual los individuos estamos alienados de nuestra naturaleza, privados de nuestro pensamiento crítico e incapaces de provocar un cambio social.

4. Un giro resonante en la teoría crítica

Hasta el día de hoy, la Escuela de Fráncfort sigue avanzando en la reflexión sobre el entendimiento de la alienación y de la modernidad, afinando estos conceptos clave del análisis social a lo largo de cuatro generaciones de pensadores³. Sin embargo, actualmente se presenta un giro significativo en la obra del sociólogo alemán Hartmut Rosa, quien continúa con la teoría crítica de manera no ortodoxa. Mientras sus predecesores y compañeros actuales se centran en las condiciones que determinan la alienación humana en la modernidad, Rosa establece el concepto de la resonancia como contrapeso a la idea de la alienación.

Hartmut Rosa nació el 15 de agosto del año 1965 en Lörrach, Alemania y creció en el cercano pueblo de Grafenhausen, en el bosque de la Selva Negra como hijo de un maestro panadero. En su segunda obra principal, titulada *Resonancia. Una Sociología de la Relación con el Mundo* [*Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*], Rosa presenta la

³ La primera generación de la Escuela de Fráncfort está liderada por Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse y Erich Fromm. A partir de los años sesenta, Jürgen Habermas renueva la teoría crítica y da inicio a la perspectiva de una segunda generación de pensadores. La tercera generación se establece después de la caída del muro de Berlín y la descomposición de la Unión Soviética, que fue una fuerte referencia para el pensamiento crítico social, ya que intentó poner en práctica la teoría marxista. Sus principales pensadores, Axel Honneth y Nancy Fraser, se centran ahora en entender la globalización económica acelerada y el resurgimiento de las políticas identitarias. Hartmut Rosa, Rahel Jaeggi y Rainer Forst, este último centrado en la temática de la justicia, completan la cuarta generación de la Escuela de Fráncfort.

figura del panadero entre otras personas, para describir la relación emotiva que podemos establecer con el mundo material de las cosas. Aunque una masa de pan no tenga vida en el sentido orgánico tradicional, para un panadero la masa de pan sí cuenta con vida, ya que se relaciona con él en el momento de amasar. Para el panadero, el pan está vivo y también le habla de manera no verbal. Así, el pan facilita al panadero un encuentro significativo con un «Otro» en un sentido ontológico, un encuentro con alguien desconocido que está ahí fuera en el mundo y que le afecta emocionalmente al primer sujeto, en nuestro caso, al panadero. Estas experiencias de relaciones significativas con entidades externas se definen en el vocabulario de Rosa con el concepto de resonancia. La resonancia no solo se limita a la relación entre el pan y el panadero, sino que puede estar a la base de cualquier experiencia de trabajo satisfactoria: *“Entre las plantas y el jardinero, entre los libros y el estudioso, entre la madera y el carpintero, entre la masa y el panadero, entre el violín y el violinista, se constituyen relaciones genuinas de respuesta en el sentido característico de relaciones resonantes con el mundo”* (Rosa, 2019, p. 304).

Hartmut Rosa opone estas «relaciones de resonancia con el mundo» a las experiencias de alienación que, según sus predecesores, definen las relaciones laborales en la modernidad. Así pues, para Rosa, contrariamente a lo que afirman los pensadores anteriormente mencionados, el trabajo sigue siendo, en la actualidad, una potencial fuente de experiencias y relacionamientos significativos y satisfactorios, siempre que se logre establecer una relación bilateral de escuchar y responder con el mismo material del trabajo. La experiencia de la resonancia se caracteriza por la presencia de cuatro momentos de interacción social. En primer lugar, hay un ser ajeno que le «habla» a un sujeto humano y le toca de manera afectiva. Segundo, hay una respuesta emotiva del sujeto humano a ese primer «llamado». Tercero, la resonancia se caracteriza por una transformación que afecta tanto al sujeto humano como al ser ajeno que inició la relación resonante. Y cuarto, la resonancia cuenta con un punto de indisponibilidad o descontrol, ya que no podemos definir por nuestra parte cuándo queremos vivir un momento de resonancia ni anticipar a dónde nos llevará el proceso de transformación. Rosa mismo define la resonancia más como relación o forma de relacionamiento que como una experiencia aislada:

La resonancia es una forma de relación constituida por $a \leftarrow$ fección y $e \rightarrow$ moción [las flechas señalan la direccionalidad de la acción], interés intrínseco y expectativa de autoeficacia, en la cual el sujeto y el mundo se conmueven y a la vez se transforman mutuamente. La resonancia no es una relación de eco, sino de respuesta; presupone que ambos lados hablen con voz propia [acentuación en el texto original], y esto solo es posible cuando entran en juego valoraciones fuertes. La resonancia implica un momento de indisponibilidad constitutiva. Las relaciones de resonancia presuponen que el sujeto y el mundo sean lo suficientemente "cerrados" [comillas en el texto original] y consistentes como para poder hablar con voz propia, y lo suficientemente abiertos como para dejarse afectar o alcanzar. La resonancia no es un estado emocional, sino un modo de relación (Rosa, 2019b, p. 227).

Hartmut Rosa profundiza en esta dialéctica en su obra más reciente, en la que aborda la tensión entre estar suficientemente abierto para poder escuchar la llamada exterior y estar suficientemente cerrado para tener una voz propia. Esa dialéctica entre apertura y cierre se define con el concepto de *Unverfügbarkeit*, traducido al castellano como “lo indisponible” (Rosa, 2021). Las relaciones resonantes con el mundo no solo se dan en el ámbito de las cosas materiales, sino también de manera intersubjetiva entre diferentes sujetos humanos, así como en el área de los conceptos más holísticos de valoración fuerte, como la naturaleza, la religión, el arte y la historia. Rosa separa estas diferentes esferas de las relaciones resonantes en tres ejes: el eje diagonal de la resonancia está compuesto por las relaciones con las cosas y los elementos materiales; el eje horizontal, por las relaciones sociales entre humanos; y el eje vertical de la resonancia, por las relaciones entre un sujeto humano y conceptos trascendentales.

Tener muchas relaciones de resonancia estables sobre los tres ejes y con entidades diversas, cada una con su voz propia, es lo que según Rosa define una buena vida o un vivir bien. Sin embargo, no todos se encuentran en situaciones igualmente accesibles a la vida buena. Algunos cuentan con una educación de alta calidad y pertenecen a una clase social favorecida, lo que facilita el acceso a actividades y lugares que prometen resonancia; otros se encuentran marginalizados y excluidos de gran parte de los momentos con potencial resonante. Rosa entiende esto bajo el concepto de “*disposición a la resonancia*” (*dispositionelle Resonanz*) y, según él, las condiciones facilitadoras para esta en la modernidad se van empeorando. Así, Rosa describe la modernidad como una historia de una catástrofe de resonancia, ya que, aunque la promesa de la modernidad sean las relaciones resonantes con el mundo, su efecto real sobre los humanos es el contrario: la modernidad nos produce relaciones de alienación con el mundo. A medida que aceleramos nuestras vidas en la sociedad moderna, el estrés social y económico nos priva de la calma que necesitamos para establecer y contemplar la resonancia.

5. Críticas a Hartmut Rosa desde el postmodernismo y la teoría crítica clásica

La teoría de la resonancia de Hartmut Rosa ha tenido una gran aceptación en el mundo académico y activista global. Su trabajo ha recibido importantes reconocimientos por parte de organizaciones influyentes como el Premio Gottfried Wilhelm Leibniz en 2023, el Rob Rhoads Global Citizenship Education Award y la Medalla Werner Heisenberg en 2020, así como el Anillo de Honor Paul Watzlawick, el Premio Erich Fromm y el Premio Tractatus en 2018. Su obra teórica sociológica, inicialmente escrita en alemán, ya se ha traducido a diversos otros idiomas: Su monografía principal *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (2019 [2016]), fue publicada en una traducción al castellano de Alexis Gros como *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo* (2019b), en una traducción al francés de Sacha Zilberfarb y Sarah Raquillet como *Résonance. Une sociologie de la relation au monde* (2018) y en una traducción al inglés de James C. Wagner como *Resonance. A sociology of our relationship to the world* (2019a). El gran éxito de su obra hace que inviten a Hartmut Rosa a dar ponencias en espacios académicos y políticos de

todo el mundo. Su opinión sobre procesos sociales, por ejemplo, sobre los potenciales transformadores de la pandemia de la Covid-19, es escuchada (y, en menor medida, aplicada) por importantes responsables de la toma de decisiones. Resulta que, en el marco de una conferencia sobre el Vivir Bien coorganizada por el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en 2022, Rosa también expuso ante un público cochabambino (aunque, lamentablemente, solo de manera virtual). Las grabaciones de esa charla están disponibles en la página de Facebook del PROEIB Andes (Rosa, 2022) para quien tenga interés en escucharlas o volver a escucharlas.

Ahora, la gran popularidad de Rosa implica, obviamente, que otras y otros colegas se dedican a analizar, criticar y ampliar su teoría y sus categorías de análisis sociológico. Entre la literatura secundaria sobre Hartmut Rosa destacan las siguientes obras: El sociólogo británico Simon Susen en su monografía *Humanity and Uncontrollability. Reflections on Hartmut Rosa's Critical Theory [Humanidad e Indisponibilidad. Reflexiones sobre la Teoría Crítica de Hartmut Rosa]* (2024) presenta y discute el pensamiento de Rosa en su totalidad, aunque haciendo hincapié en el concepto de lo indisponible (Unverfügbarkeit) que como es en el mundo de habla castellana, también en el mundo anglosajón aún recibe menos atención académica que la idea de la resonancia, que ya es ampliamente conocida. El filósofo y teórico social holandés Mathijs Peters en colaboración con Bareez Majid, investigadora en estudios de la memoria con especialización en la región del Kurdistán, publicaron con *Exploring Hartmut Rosa's Concept of Resonance [Explorando el Concepto de Resonancia de Hartmut Rosa]* (2022) otra obra introductoria influyente al pensamiento de Hartmut Rosa para un público de habla inglesa. Siguiendo la presentación de la teoría de Rosa, los dos autores elaboran la noción del *Espectro de Resonancia* para poder diferenciar moralmente entre una resonancia afirmacionista y una resonancia crítica. Luego, aplican la teoría de la resonancia a un estudio empírico sobre formas de experiencia estética en producción audiovisual y música. En el volumen colectivo *¿Qué falla en la democracia?* (2023), ya traducido al castellano, las editoras Hanna Ketterer y Karina Becker, junto con distintos autores, entre ellos Hartmut Rosa, Klaus Dörre, Nancy Fraser y Stephan Lessnich, analizan las dificultades de la idea política de la democracia en tiempos contemporáneos aplicando como análisis sociológico, entre otros, la teoría de la resonancia.

La obra de Hartmut Rosa, así como provoca admiración, también provoca críticas fuertes (Schulz y Peters, 2017). Esas posiciones críticas frente a su teoría de la resonancia yo las dividiría en dos perspectivas. Por un lado, se critica a Rosa desde la perspectiva posmoderna, poscolonial y feminista, argumentando que su teoría no tiene en cuenta la diversidad entre las diferentes sociedades y comunidades humanas, cada una con su propio modelo de modos de vida y su propia percepción del mundo, y, si seguimos a la idea de la ontología indígena elaborada por antropólogos latinoamericanos también, también su propia naturaleza (Blaser, 2013; Descola, 2012; La Cadena, 2015; La Cadena y Blaser, 2018; Rivera Andía, 2019; Viveiros de Castro, 2015). Aquellas y aquellos pensadores, en su defensa de la idea de que vivimos en un mundo de muchos mundos diversos, no comparten el alcance supuestamente universalista de la teoría de Rosa y señalan que los

ejemplos proporcionados se refieren a un espacio cultural particular, la clase media de la Europa central, por lo que no llegan a describir y analizar modos de vida en otros contextos no-europeos y proletarios. Mientras que Rosa es consciente de los límites resultantes de la homogeneidad sociocultural de sus casos ejemplares e incentiva fuertemente la aplicación de su teoría en trabajos empíricos fuera de Europa, él insiste en el potencial de un alcance explicativo, transcultural y transhistórico de la teoría de la resonancia. Está firmemente convencido de una «constante antropológica», es decir, de unas características universales de la raza humana compartidas entre diferentes culturas y épocas históricas, y, aunque reconoce las diferencias culturales en la concepción del vis-à-vis u «Otro» que nos puede generar momentos de resonancia; según él, a los humanos nos une el anhelo de tener experiencias de resonancia, es decir, experiencias de relaciones entre el sí-mismo y el mundo (Selbstweltbeziehungen) para poder vivir bien.

La obra de Rosa también es criticada desde dentro de la misma Escuela de Frankfurt. Pensadoras y pensadores más ortodoxos de esta corriente intelectual temen que, al centrarse la teoría de la resonancia en el vivir bien, se pierda la mirada crítica de la teoría social clásica sobre la sociedad moderna y capitalista, porque se centra en conceptos de relación «armoniosa» entre humanos, a pesar de que vivimos en una época marcada por la violencia. Según ellas y ellos, es preferible continuar con el análisis de las condiciones de la alienación en el trabajo capitalista y en la sociedad moderna que centrarse en aspectos positivos de la vida humana contemporánea, ya que, como dijo Theodor W. Adorno, “*no cabe la vida correcta en el mundo falso*” (véase por ejemplo Prestifilippo, 2019). Así pues, mantienen que el mundo moderno está caracterizado por momentos de alienación y que caer en la ilusión de que existe una vida buena en él es compartir el romanticismo de las élites burguesas. La única opción, según la corriente mayoritaria de la Escuela de Frankfurt, es seguir denunciando en público las estructuras actuales del poder político-económico que desfavorecen a los grupos marginados (indígenas, mujeres, niños, personas no heterosexuales, trabajadores de fábricas y campesinado). Rosa no comparte el fuerte pesimismo de sus compañeras y compañeros de la teoría crítica, pero las desigualdades potenciales para alcanzar una buena vida siguen vigentes en su obra como crítica a la disponibilidad de condiciones resonantes, aunque la alienación ocupa un lugar más secundario que en las y los autores clásicos de la teoría crítica según la escuela de Fráncfort.

6. Consecuencias sociales del nuevo paradigma en el ejemplo de la educación

La popularidad de la teoría de la resonancia en la sociología provoca que también se aplique al análisis crítico y a las teorías utópicas de otras disciplinas afines, como la teología (por ejemplo, Swadosch, 2022), la antropología (por ejemplo, Linkenbach, 2022) y la historia (por ejemplo, Rüpke, 2021). Sin embargo, la disciplina académica de las ciencias de las humanidades en la que encuentra más interés y más aplicación son los estudios de la educación (Beljan y Winkler, 2019; Rosa y Endres, 2016; Rosa y Wallenhorst, 2023). Hartmut Rosa mismo se pronuncia fuertemente a favor de una aplicación de la teoría de la resonancia a los programas de enseñanza de nuestros hijos e hijas, ya que considera que la

futura generación es la que tiene más potencialidad para encontrar un vivir bien si les enseñamos herramientas útiles para ello o, como mínimo, si dejamos de enseñarles en el sistema escolar modos de vida y prácticas sociales que les conducen directamente a una vida en la alienación.

Según Rosa, cada ser humano, desde su nacimiento, tiene la potencialidad de construir relaciones resonantes con el mundo. En consecuencia, introducir la resonancia en la educación significa darles más poder a los niños y las niñas y las y los adolescentes, que ellas mismas y ellos mismos diseñen parte de las clases educativas, y como profesor o profesora, escuchemos de manera receptiva las necesidades de las y los alumnos. Una educación resonante incentiva a las y los niños a aprender a su estilo en un espacio educativo con jerarquías planas entre quienes enseñamos y quienes aprenden, ya que debemos reconocer que, como profesorado, también aprendemos de nuestras y nuestros alumnos. Debemos buscar una manera de preparar a la futura generación para buscar otros modos de relacionarse entre ellos y con el mundo que sean más sostenibles y más favorables a la vida buena, dado que vivimos en una época en la que las relaciones dominantes con el mundo son altamente problemáticas, ya que incentivan al dominio y al consumo del mundo de manera incorporativa y aplastante (Einverleibung). Así pues, la pedagogía de la resonancia facilita la búsqueda conjunta de posiciones que permitan traspasar la era del antropoceno.

La pedagoga suiza Irena Müller-Brozović, especializada en metodologías de enseñanza de la música, analiza en su libro *Das Konzert als Resonanzraum [El concierto como espacio de resonancia]* (2024) el potencial de la teoría de la resonancia para entender lo que sucede entre las y los músicos y el público en situaciones de conciertos. Según ella, el concepto de resonancia puede capturar muy bien esas situaciones de una emocionalidad extraordinaria y, por consiguiente, la introducción del modelo de las relaciones resonantes en la enseñanza musical facilitará que las y los alumnos mantengan viva su «chispa» al tocar los instrumentos y no pierdan el interés frente a las complicaciones de la teoría musical y la necesidad de muchas horas de aprendizaje para finalmente poder dominar un instrumento. Según Müller-Brozović, una educación musical debe facilitar momentos de resonancia mediante la facilitación de emociones y afectos en un encuentro con otro significativo:

El factor decisivo para los procesos educativos resonantes es la creación de situaciones en las que algo nuevo provoque fascinación e invite al descubrimiento y la (co)creación. De este modo se puede despertar un interés intrínseco, aunque no se puede forzarlo. La educación musical tiene por tanto la tarea de crear situaciones oportunas y ofrecer diferentes esferas de resonancia, por ejemplo, mediante enfoques inusuales y la interpretación en lugares inusuales (Müller-Brozović, 2024, p. 124, mi traducción).

La teoría de la resonancia nos proporciona un marco sociológico tipo paradigma para poder captar analíticamente los futuros cambios necesarios para alcanzar colectivamente un buen vivir y la función teórica de la educación en esos procesos de cambio. Sin embargo, aún no

nos proporciona el diseño de algunas prácticas específicas que podamos emplear como profesores y profesoras en nuestras clases para aumentar el nivel de momentos resonantes para nuestras y nuestros alumnos. En este sentido, es necesaria una operacionalización empírica de la teoría de Hartmut Rosa para contar finalmente con un catálogo de buenas prácticas que sirva de herramienta sólida a las y los profesores. Ahora ya sabemos que podemos y debemos utilizar la teoría de la resonancia para preparar a las y los alumnos a ser mejor capacitados para afrontar las dificultades del mundo tardomoderno y buscar condiciones de un vivir bien que no dañe a su entorno humano ni no humano. Así que ya está definido en la teoría sociológica el vivir bien colectivo como visión y objetivo a largo plazo; ahora solo falta diseñar el camino para llegar allí⁴. Sin embargo, también está asegurado que el camino hacia el vivir bien mediante la educación tiene que ver continuamente con la lucha contra las condiciones de la alienación, que son la contracara de la resonancia.

7. Tukuchi / Conclusiones

En conclusión, el análisis sociológico de Hartmut Rosa representa un importante giro dentro de la teoría crítica al abordar la alienación moderna a través de su contracara que se define como resonancia. Su obra no solo se posiciona como una crítica al modelo capitalista contemporáneo, sino que también trae de vuelta al centro del análisis académico una cuestión fundamental: ¿qué significa vivir una vida buena? Esta pregunta, profundamente explorada por la filosofía clásica desde Aristóteles hasta las corrientes renacentistas, había perdido protagonismo en el pensamiento académico del siglo pasado, eclipsada por debates centrados en la crítica económica, política y cultural de las estructuras de poder. Rosa, al reenfocar la atención en las relaciones significativas y en la conexión humana con el mundo, reactiva este diálogo esencial, ofreciéndose como una alternativa para enfrentar las dinámicas alienantes de la modernidad.

Sin embargo, la teoría de la resonancia no opera en un vacío intelectual. Desde distintas perspectivas, tanto en el norte global como en el sur global, se han generado movimientos teóricos y prácticos que también buscan reintroducir la idea de la vida buena en el discurso social y político. Las cosmovisiones indígenas, por ejemplo, mediante el concepto andino del vivir bien, *sumak kawsay* o *suma qamaña*, ofrecen una visión alternativa basada en una relación íntima y recíproca entre los humanos y su entorno. Estas perspectivas dialogan con las críticas al capitalismo occidental y al individualismo que caracteriza a la modernidad tardía. Paralelamente, en el norte global, autores desde las ciencias sociales y las humanidades, principalmente desde la sociología y la filosofía han comenzado a

⁴ Un primer buen ejemplo de operacionalización de la teoría de la resonancia en la producción de materiales didácticos para la educación es el manual «Sembrando conexiones: Programa de Agroecología para el Desarrollo Integral y Corresponsable de la Primera Infancia» (Vildoza Vargas, Illanes Escobar y Serrano Parra, 2025), que reúne conceptos de la pedagogía de la resonancia con ideas de corresponsabilidad y agroecología, y busca facilitar mejores relaciones de mutuo entendimiento y comprensión entre los niños y niñas, y el mundo social y natural que les rodea

explorar modelos de vida buena que desafían las narrativas dominantes del consumo y la eficiencia como indicadores del éxito humano.

Este reencuentro global con la idea de la vida buena no solo resalta su relevancia filosófica y ética, sino que también redefine el terreno de las ciencias sociales al priorizar visiones sociales optimistas y con alcance utópico. Estoy convencido que la propuesta de Rosa, aunque sujeta a críticas, actúa como un puente que conecta estas corrientes. Desde el posmodernismo se le objeta su universalismo y el sesgo eurocéntrico de sus ejemplos, mientras que desde la teoría crítica clásica se teme que el énfasis en las experiencias positivas pueda diluir la crítica radical al sistema capitalista. A pesar de estas tensiones, estoy seguro que su marco teórico establece un fundamento sólido para repensar colectivamente cómo podemos vivir bien, de forma inclusiva y sostenible. Finalmente, aunque Rosa ha abierto el camino, queda mucho por hacer para operacionalizar sus conceptos y aplicarlos en campos como la educación, la política y la vida comunitaria. Asimismo, se requiere una mayor integración de las voces y experiencias del sur global, así como de otras tradiciones filosóficas extraeuropeas, para enriquecer y diversificar este diálogo. Con ello, la noción de la vida buena podría trascender las barreras culturales y económicas, invitando a imaginar un futuro en el que las relaciones humanas y con el entorno estén orientadas hacia el florecimiento colectivo y el bienestar compartido⁵.

⁵ Con el fin de iniciar este diálogo transcultural e interdisciplinario, en colaboración con J. Fernando Galindo organizamos una conferencia bilingüe sobre el vivir bien, en la que, con la asistencia de Hartmut Rosa, Eduardo Gudynas, Eija Ranta y Fernando Huanacuni Mamani, entre otros, combinamos diferentes enfoques latinoamericanos y europeos con el mismo objetivo de la vida buena. Junto con Werther Gonzales León y J. Fernando Galindo, seguimos en la línea de estas reflexiones con la edición de un volumen colectivo que incluye las ponencias presentadas en el encuentro, reelaboradas y ampliadas de manera extraordinaria por las y los expositores. El libro se publicó a inicios del año 2025 por la editorial alemana-española Vervuert-Iberoamericana como n.º 198 de la serie Bibliotheca Ibero-Americana (Galindo, Gonzales León, Moser, 2025).

Referencias

1. Adorno, T. y Horkheimer, M. (2018). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Traducción por Juan José Sánchez. Trotta Editorial.
2. Adorno, T. W. (2005). *Dialéctica Negativa. La Jerga de la Autenticidad*. Traducción por Alfredo Brotons Muñoz. Akal Ediciones.
3. Ahmed, S. (2010). Happy Objects. En M. Gregg y G. J. Seigworth (Eds.), *The Affect Theory Reader* (pp. 29–51). Duke University Press.
4. Aquino, S. T. de. (2010). *Suma Teológica: Edición bilingüe que consta de 16 vols. y está promovida por una comisión de PP. Dominicos presidida por Francisco Barbado Viejo*. Biblioteca de Autores Cristianos.
5. Aristóteles. (2012). *Ética Nicomaquea*. Traducción por Antonio Gómez Robledo. Bibliotheca scriptorum graecorum et romanorum mexicana. UNAM.
6. Aristóteles. (2022). *Política*. Traducción por Manuela García Valdés. Nueva Biblioteca Clásica. Gredos Editorial.
7. Beljan, J. y Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand: Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Beltz.
8. Blaser, M. (2013). *Un relato de la globalización desde el Chaco*. Primera edición en castellano. Editorial Universidad del Cauca.
9. Buck, G. (1984). *Rückwege aus der Entfremdung: Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Kritische Information Erziehung*. Fink.
10. Buda. (2011). *Dhammapada: Las enseñanzas de Buda. Sabiduría esencial*. Editorial Creación.
11. Choquehuanca Céspedes, D. (2022). *Geopolítica del Vivir Bien*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
12. Confucio. (2020). *Analectas. Textos de la Filosofía Universal Ser*. Herder Editorial.
13. Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Amorrortu.
14. Galindo, J. F., Moser, Manuel y Gonzales León, W. (2025). *Vivir bien. Diálogos transculturales e interdisciplinarios entre Latinoamérica y Europa*. Bibliotheca Iberoamericana, vol. 198. Iberoamericana - Vervuert.

15. Guamán Poma de Ayala, F. (2017). *Nueva Crónica y Buen Gobierno*. Edición a cargo de Carlos Aranibar. Fondo Editorial Biblioteca Nacional del Perú.
16. Hegel, G. W. F. (2009). *Fenomenología del espíritu*. Traducción por Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica.
17. Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
18. Kant, I. (2011). *Crítica de la razón práctica*. Edición bilingüe alemán-español. Traducción, estudio preliminar, notas e índice analítico Dulce María Granja Castro. Fondo de Cultura Económica.
19. Ketterer, H. y Becker, K. (2023). *¿Qué Falla en la Democracia? Un Debate Entre Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich y Hartmut Rosa*. Traducción por Alberto Ciria. Herder Editorial.
20. La Cadena, M. d. (2015). *Earth Beings: Ecologies of Practice across Andean Worlds*. Duke University Press.
21. La Cadena, M. d. y Blaser, M. (Eds.). (2018). *A world of many worlds*. Duke University Press.
22. Latour, B.; Rosa, H. (2020). *The World After: Bruno Latour and Hartmut Rosa on the consequences of the coronavirus crisis*. Frankfurter Buchmesse.
<https://www.youtube.com/watch?v=SltAfAn6PiU>
23. Linkenbach, A. (2022, 15 de junio). *Otro Ser-en-el-mundo es posible.: Imaginarios y proyectos del Vivir Bien en la India*. Traducción por Sheila Siles. Centro Interdisciplinario PROEIB Andes. Conferencia Internacional Bilingüe - Vivir Bien. Diálogos Transculturales e Interdisciplinarios. - Tercer Día., Universidad Mayor de San Simón.
24. Marcuse, H. (2016). *El hombre unidimensional*. Traducción por Antonio Elorza. Austral Editorial.
25. Marx, K. (2010). *El capital*. Traducción por Manuel Sacristán Luzón. Alianza Editorial.
26. Marx, K. (2013). *Manuscritos de economía y filosofía*. Traducción por Francisco Rubio Llorente. Alianza Editorial.

27. Müller-Brozović, I. (2024). *Das Konzert als Resonanzraum: Resonanzaffine Musikvermittlung durch intensives Erleben und Involviertsein*. Forum Musikvermittlung - Perspektiven aus Forschung und Praxis. transcript Verlag.
28. Peters, M. y Majid, B. (2022). *Exploring Hartmut Rosa's Concept of Resonance*. Springer International Publishing / Imprint Palgrave Macmillan.
29. Prestifilippo, A. L. (2019). No cabe la vida correcta en el mundo falso. Ética y política en Adorno. *Daímon*(77), 21–36. <https://doi.org/10.6018/daimon/283861>
30. Ranta, E. M. (2018). *Vivir bien as an alternative to neoliberal globalization: Can indigenous terminologies decolonize the state? Rethinking globalizations*. Routledge.
31. Rivera Andía, J. J. (Ed.). (2019). *Non-Humans in Amerindian South America: Ethnographies of Indigenous Cosmologies, Rituals and Songs*. Berghahn Books.
32. Rosa, H. (2018). *Résonance: Une sociologie de la relation au monde*. Traducción por Sacha Zilberfarb y Sarah Raquillet. La Découverte.
33. Rosa, H. (2019a). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Traducción por James C. Wagner. Polity Press.
34. Rosa, H. (2019b). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Traducción por Alexis Gros. Katz Editores.
35. Rosa, H. (2019 [2016]). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp Verlag.
36. Rosa, H. (2021). *Lo Indisponible*. Traducción por Alexis Gros. Herder Editorial.
37. Rosa, H. (2022, 15 de junio). *La Sociedad Resonante: ¿Una Nueva Concepción para el Vivir Bien?* Traducción por Sheila Siles. Centro Interdisciplinario PROEIB Andes. Conferencia Internacional Bilingüe - Vivir Bien. Diálogos Transculturales e Interdisciplinarios. - Tercer Día., Universidad Mayor de San Simón.
38. Rosa, H. y Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Beltz.
39. Rosa, H. y Wallenhorst, N. (2023). *¡Aceleremos la Resonancia!: Por una educación en la época del Antropoceno*. Traducción por Christopher Morales. Ned Ediciones.
- Rüpke, J. (2021). *Ritual als Resonanzerfahrung*. *Religionswissenschaft heute*. Kohlhammer.

40. Schulz, P. y Peters, C. H. (Eds.). (2017). *Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion*. transcript Verlag.
41. Susen, S. (2024). *Humanity and Uncontrollability: Reflections on Hartmut Rosa's Critical Theory*. Springer; Imprint Palgrave Macmillan.
42. Swadosch, R. (2022). *Das Hohelied als Beitrag zur Radikalisierung der Beziehungsidee: Eine Untersuchung der Resonanzverhältnisse des Hohelieds*. Lit Verlag.
43. Vildoza Vargas, L., Illanes Escobar, N. y Serrano Parra, A. (2025). Sembrando Conexiones: Programa de Agroecología para el Desarrollo Integral y Corresponsable de la Primera Infancia. Ciudadanía - Comunidad de Estudios Sociales y Acción Pública.
44. Viveiros de Castro, E. (2015). *The relative native: Essays on indigenous conceptual worlds*. Hau Books.
45. Wollenhaupt, J. (2018). *Die Entfremdung des Subjekts: Zur kritischen Theorie des Subjekts nach Pierre Bourdieu und Alfred Lorenzer*. transcript Verlag.
46. Yampara Huarachi, S. (2011). Cosmovivencia Andina. Vivir y convivir en armonía integral – Suma Qamaña. *Bolivian Studies Journal*, 18, 1–22. <https://doi.org/10.5195/bsj.2011.42>

Notas

* Manuel Moser tiene una maestría en Estudios Internacionales por la Universidad de Barcelona y es licenciado en Ciencias de la Religión y en Estudios de los Medios y la Comunicación por la Universidad de Friburgo (Suiza). Actualmente es candidato a doctorado en Sociología y Ciencias de la Religión en las Universidades de Erfurt (Alemania) y Graz (Austria). Ha realizado estudios etnográficos sobre prácticas socioreligiosas en Bolivia desde 2017, que se han publicado, por ejemplo, en las revistas "International Journal of Latin American Religions" y "Zeitschrift für junge Religionswissenschaft". Es coeditor del libro compilado "Vivir bien: Diálogos transculturales e interdisciplinarios entre Latinoamérica y Europa" (2025), que combina filosofías andinas del Buen Vivir con pensamientos sociológicos occidentales, entre ellos la Teoría de la Resonancia de Hartmut Rosa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0953-3447> . Dirección de correo electrónico: manuel.moser@uni-erfurt.de

** *Nota.* Portada del libro Resonancia: una sociología de nuestra relación con el mundo [Fotografía], por la editorial Polity, 2019. https://www.politybooks.com/bookdetail?book_slug=resonance-a-sociology-of-our-relationship-to-the-world--9781509519897

**Misk'i yakuk puriynin ayllupi kawsakunapaq:
La fuerza transformadora del agua en la vida
comunitaria en la autonomía indígena de Raqaypampa**

Jaime Zambrana Vargas

Misk'i yakuk puriynin ayllupi kawsakunapaq¹: La fuerza transformadora del agua en la vida comunitaria en la autonomía indígena de Raqaypampa

Misk'i yakuk puriynin ayllupi kawsakuna paq: The transformative force of water in community life in the indigenous autonomy of Raqaypampa

Jaime Zambrana Vargas*

Como citar: Zambrana Vargas, J. (2026). Misk'i yakuk puriynin ayllupi kawsakunapaq: La fuerza transformadora del agua en la vida comunitaria en la autonomía indígena de Raqaypampa. *Revista Dialógica Intercultural*, 7, 20-48. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20616906>

Recibido: 16 de enero de 2026 • Aprobado: 20 de mayo de 2026

RESUMEN | Este estudio etnográfico examina la compleja relación entre la autonomía indígena de *Raqaypampa* y la gestión del agua, un recurso vital pero escaso en las tierras altas de Bolivia. Se contrasta una visión comunitaria biocéntrica, donde el agua es un ser vivo esencial para el ritual y la reciprocidad, con el desarrollismo tecnocrático del Estado central que la trata como una mercancía económica. Utilizando la historia oral andina como metodología principal: testimonios de entrevistas, diálogos informales y registros de observación, se explora cómo las familias transitan por la extrema sequía y el cambio climático a través de prácticas tradicionales como el intercambio de *Chhalaku* (trueque comunitario) y las peticiones de lluvia. Se plantea que la gobernanza de la gestión del agua en Raqaypampa se encuentra en un escenario en disputa del gobierno indígena que reivindica el agua para la crianza de la vida frente a las exigencias técnico burocráticas estatal de la infraestructura agrícola moderna. Asimismo, se plantea que la autonomía indígena enfrenta el reto de equilibrar la presión del Estado centralista, que impone una visión mercantilista del agua, con las demandas de las familias que buscan un horizonte de desarrollo basado en la reciprocidad y el respeto a la "naturaleza viva"

Palabras claves: Gestión del agua, visiones de desarrollo, autonomía indígena, Raqaypampa.

ABSTRACT | This ethnographic study examines the complex relationship between the indigenous autonomy of Raqaypampa and water management, a vital but scarce resource in the Bolivian highlands. It contrasts a biocentric community

¹ Los caminos de la vida comunitaria del agua

vision, where water is seen as a living being essential for ritual and reciprocity, with the technocratic developmentalism of the central state, which treats it as an economic commodity. Using Andean oral history as the primary methodology—interview testimonies, informal dialogues, and observational records—the study explores how families navigate extreme drought and climate change through traditional practices such as Chhalaku (community bartering) and rainmaking rituals. It argues that water governance in Raqaypampa is situated within a contested context: the indigenous government's claim to water as essential for sustaining life clashes with the state's bureaucratic and technical demands for modern agricultural infrastructure. Furthermore, it is argued that indigenous autonomy faces the challenge of balancing the pressure of the centralist state, which imposes a mercantilist vision of water, with the demands of families seeking a development horizon based on reciprocity and respect for "living nature."

Keywords: Water management, development visions, indigenous autonomy, Raqaypampa.

Introducción

Yaku mana kanchu!!! (No hay agua!!!)...es una expresión que marca la situación de vida de la población de Raqaypampa. En este escenario las familias y autoridades de Gobierno Autónomo Indígena Originario Campesino de Raqaypampa (GAIOC-TR) han efectuado acciones orientadas a resolver el acceso y consumo del agua y el desarrollo de estrategias para afrontar la escasez del líquido elemento.

El territorio de Raqaypampa constituye un paisaje complejo de entramados de relaciones y ciclos de vida sociocultural, productivo ritual y organizativo, su fortaleza organizativa y cultural ha posibilitado constituirse en una autonomía indígena reconocida por el Estado plurinacional, cuyos aspectos centrales son expuestos en la primera sección del documento. La presentación de la problemática del agua, desde las vivencias de los actores y el posicionamiento de la visión del agua en la institucionalidad de la GAIOC-TR, corresponde a la segunda sección del documento. El acceso, uso, aprovechamiento y gestión del agua desde las percepciones de las autoridades y las familias en un contexto de aplicación de dispositivos y mecanismos de control y regulación desde la estructura del Estado central; es abordado en la tercera sección del documento; finalmente el artículo culmina con complementaciones finales y apuntes para la discusión sobre la gestión del agua en la autonomía indígena.

El estudio etnográfico ha sido realizado en el marco de un convenio interinstitucional entre la Universidad Mayor de San Simón y el Gobierno Autónomo Indígena Originario Campesino de Raqaypampa (GAIOC-TR) en la que participa el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales (INCISO) de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) y otras unidades académicas que prestan apoyo técnico académico, investigación e interacción social.

1. Orientación teórica y metodología de trabajo

Uno de los componentes para el abordaje del análisis de las problemáticas sociales es con qué perspectiva y cómo reflejar las versiones de los sujetos en relación a un fenómeno de la realidad, a través de la oralidad recopilados en relatos, testimonios, narraciones y otras formas de transmisión oral, las fuentes de información cualitativa demandan recrear senderos teóricos y metodológicos que contribuyan en el análisis, la comprensión e interpretación de las realidades sociales cada vez más complejas e inagotables.

Varios autores destacan la pertinencia de la oralidad para la comprensión de fenómenos sociales. Portelli (2016, 2023) señala que el análisis de la subjetividad y la narrativa configuran una fuente de verdad en la historia oral. Thompson (2018), por su parte, destaca la sistematización del método de la historia oral y su aplicación social en Europa, en tanto que Fraser (2001, 1979) destaca el uso de la historia oral para documentar procesos bélicos y de resistencia social desde la perspectiva de los participantes. De Garay (1999), Aceves Lozano (1993), Schwarzstein (1991) destacan el potencial de la historia oral para el análisis de la realidad desde los relatos y la memoria de la gente, visibilizando las posibilidades de la democratización del relato histórico y el empoderamiento de los protagonistas de un suceso.

En Bolivia, la historia oral en la experiencia del Taller de Historia Oral Andina (THOA)² constituye un esfuerzo comunitario de intelectuales/activistas indígenas *aymaras* y *quechuas* en el ámbito académico universitario, a través de la recuperación de la memoria colectiva se construyó el pensamiento crítico y la revalorización de las culturas originarias. En una entrevista, Rivera Cusicanqui (2024) señalaba que:

La historia refleja y muestra que la gente vive no solo para que tú se lo pienses, sino que vive para también reflexionar y pensar sobre sí misma y para entender su realidad... la gente vive y piensa sobre lo que vive, interpreta lo que vive, tiene intuiciones profundas de la situación política, sabe cuándo callarse y cuándo hablar, sabe con quién hablar y con quién desconfiar y alejarse... estamos ante gente que piensa... piensa seriamente en la política, piensa en cómo sobrevivir en situaciones de discriminación y odio, esa es la historia oral, es levantar la dignidad humana, de cualquier ser humano, hablante de cualquier idioma, practicante de cualquier oficio en la vida incluido el de mendigo, porque detrás de un mendigo puede haya un sabio, no sabemos, entonces nos han despojado de la dignidad, el colonialismo nos ha destruido la dignidad, y la historia oral tiene un potencial de levantar la dignidad del pensador indígena pero también de los trabajadores, también de la gente marginal que ha pensado a través de la poesía, de la música, de la literatura.

² El THOA fue creada en la década de los ochenta del siglo pasado en la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) mediante la recopilación y sistematización de testimonios orales indígenas aymara y quechuas se ha generado una perspectiva indígena y descolonizadora de la historia, interpellando las corrientes de pensamiento europeo y anglosajón.

Según Rivera Cusicanqui (2008) un primer posicionamiento de la historia oral, como un cuerpo teórico que aborda la subjetividad comunitaria, la memoria y la construcción de la memoria histórica, considera los siguientes componentes: como proceso de autoconocimiento colectivo para recuperar su propia visión del pasado y afrontar la alienación de los sujetos colonizados, la incorporación de la categoría aymara de *ch'ixi* (abigarrado) de las identidades para la coexistencia de elementos diversos cuya interacción no compromete la anulación o eliminación mutua, la pacha es un escenario y dimensión compleja de articulación del sujeto-territorio -y este sentido- la memoria se lee en un territorio y en las prácticas cotidianas, postula por la multitemporalidad en la que las memorias profundas -largas y cortas- interactúan como fuerzas vivas que se reactualizan -interrelación pasado y presente- para afrontar sus luchas y reivindicaciones colectivas, el sujeto investigador y los actores sociales articulan un entramado de relaciones y acciones que contribuyen a las transformaciones cualitativas de sus realidades.

Mamani Condori (1991) reivindica la memoria como resistencia territorial e histórica en el contexto indígena aymara, Albó (2010) destaca el uso de la historia oral en el análisis sociolingüístico y la identidad política en los Andes, Choque (2001) destaca el rol de las mujeres en la lucha por los derechos indígenas mediante la historia oral. El colectivo de investigadores indígenas THOA prioriza y revaloriza las fuentes orales buscando producir las historias desde los pueblos indígenas y subalternos y está alineada a los procesos de descolonización.

La historia oral andina proporciona análisis e interpretación de fenómenos de la realidad desde los relatos o las narraciones y experiencias de las personas con el fin de construir, por una parte, una memoria y conocimientos de índole comunitaria que interpela la historiografía lineal, y por otra parte, una fuente inspiradora para la transformación de la realidad buscando reconstruir la estructura política y territorial de las comunidades fragmentada por la colonia y la república. La historia oral andina recupera la memoria colectiva y actúa como una contramemoria frente a las fuentes escritas como los archivos oficiales elaborados generalmente por los opresores.

A partir del posicionamiento de la historia oral como un marco teórico a continuación se complementa con su orientación como método de indagación.

La narraciones y relatos individuales que confluyen hacia la construcción de la memoria colectiva, constituye un procedimiento para articular y converger diversos testimonios en los cuales las subjetividades están sujetas al análisis e interpretación en un proceso de cocreación entre el investigador y los sujetos que protagonizan la investigación. La entrevista se convierte en un diálogo, es un encuentro entre el bagaje teórico del investigador y los conocimientos y vivencias de los narradores, la memoria de la comunidad emerge con el sujeto colectivo.

Las relaciones e interacciones -el investigador y los sujetos de la investigación- se establecen en un marco de empatía y ética requieren de lazos de confianza y uso del

consentimiento informado, juntos comprometidos hacia a la construcción de conocimientos y el desarrollo de horizontes de transformación: es el tránsito de la realidad pensada hacia la realidad interpretada desde una perspectiva comunitaria holística y diversa.

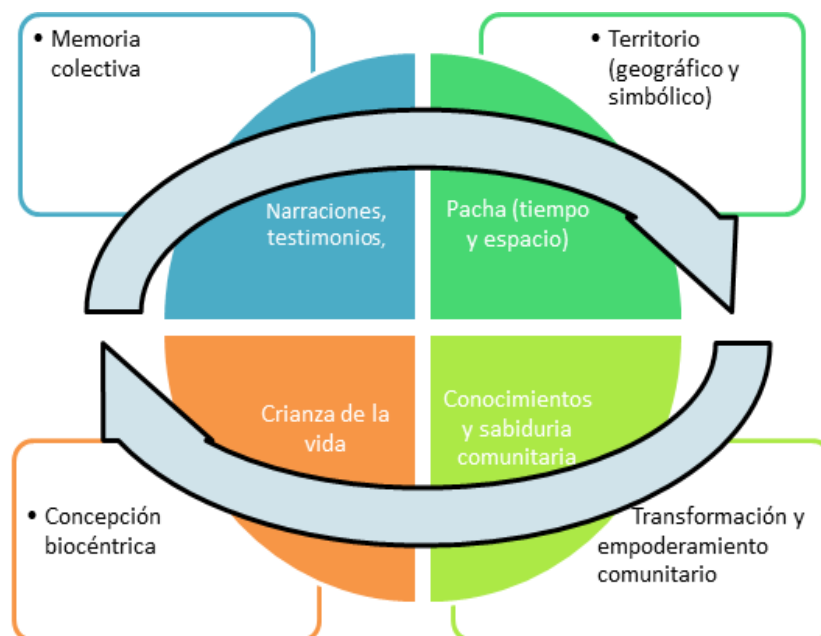
El *ayni* como una de las formas de reciprocidad constituye un componente importante para la elaboración de la memoria colectiva, el investigador y los sujetos de la investigación articulados en relaciones de complementariedad, sus interacciones constituyen un *tinku* (encuentro) procesual de diálogos en la cual los testimonios personales y grupales relatan desde diversas situaciones, roles y experiencias. Indagar hablando con la gente es fuente inagotable de cocreación de la memoria de las comunidades y poblaciones, y de entendimiento de las estrategias discursivas y de las acciones para defenderse de diversas formas de dominación.

La memoria colectiva está arraigada en “*pacha*” (tiempo y espacio) concreto y específico, se instala en un territorio asociado a tiempos pasado y presente: mirar/caminar el presente con el pasado por delante (*ñaupaqman*). Los conocimientos obtenidos en la memoria colectiva están territorializados, de este modo, el territorio y los conocimientos forman parte de espacios geográficos y simbólicos que son gestionados en actos de coexistencia y convivencia de las comunidades de seres vivos.

Los conocimientos están vinculados con la crianza de la vida, en la visión del indígena quechua y particularmente en los pobladores de Raqaypampa, la *pacha* es un mundo vivo y pleno de relaciones, los conocimientos son consustanciales a la visión biocéntrica y constituyen insumos en la regeneración de la vida y la convivencia en comunidad, asimismo su vitalidad preponderante es contribuir en el empoderamiento de las comunidades *raqaypampeñas*.

Figura 1

Esquema simplificado de la metodología de la historia oral andina



Nota: Elaboración propia

La historia oral andina gestiona procesos de cocreación de la memoria colectiva en un territorio, desde los testimonios, los conocimientos generados fortalecen la identidad colectiva, buscan reconstruir el tejido social, dinamizar el horizonte de desarrollo y el empoderamiento por la lucha de reivindicaciones.

La trayectoria en la pesquisa ha contemplado establecer vínculos de confianza y acuerdos en reuniones con autoridades y las organizaciones, en visitas a las comunidades y familias, participando en diversos eventos (productivos, religiosos, rituales, festivos) con permanencias periódicas en la región. Los diálogos informales, las entrevistas, la observación participante fueron los instrumentos para la recopilación de información respetando la disponibilidad del tiempo de los sujetos de la investigación; la revisión de fuentes secundarias de recopilación de testimonios en otras investigaciones, en materiales audiovisuales en el espacio virtual han complementado la recolección de información. La saturación (identificación de patrones, contradicciones y consensos) y el cruce de fuentes (contrastación, verificación, complementación) utilizados como medios para la triangulación en el procesamiento y sistematización de la información. La devolución de la información durante el desarrollo y la finalización de la indagación ha permitido dar a conocer los avances y también recibir retroalimentación para mejorar los resultados del estudio.

Finalmente, el uso del idioma quechua fue primordial, por una parte, en las relaciones y la comunicación en sentido de la construcción de un ambiente de confianza. Por otra parte, el lenguaje oral de los sujetos de la investigación aporta contenidos y significados que destacan sus experiencias, vivencias y visiones en relación a la problemática abordada. De este modo, la historia oral como metodología constituye una vertiente promisorio de articulación compleja y vital de la narrativa de la información cualitativa en la que los testimonios, las historias de vida y la oralidad de los sujetos construyen otras versiones de la producción de los conocimientos.

2. La organización social, cultura y vocación productiva en Raqaypampa

La población del territorio de la autonomía indígena de Raqaypampa, se caracteriza por una fuerte tradición organizativa, su producción agrícola a secano y una gran fortaleza cultural identitaria. La gestión del agua es un aspecto crucial en la recreación de los ciclos agrícolas, pecuarios, rituales, festivos, sociales y otros de la convivencia de la población raqaypampeña.

La tradición organizativa y de lucha de la población raqaypampeña es uno de los rasgos notables en el contexto de los pueblos indígenas, diversas investigaciones dan cuenta del carácter indómito y permanente reivindicación de sus necesidades e intereses de desarrollo. Los antecedentes más cercanos son los movimientos contra el poder hacendal de los terratenientes de la época republicana.

[Nuestros abuelos]*Paykuna karqanku patronaje tiempomantaqa, ancha sufrisqa esclavos, tutalla paykunaqa trabajakuq kanku, p'unchayninqa patronpaq, mikhusqa mana mikhusqa, uqyasqa mana uqyasqa, tutapis mana tutachu karqa, killayuqpi ñuqayuqpi triguta ruthuna karqa, papatapis allaqkayku tuta nin, khuyay karqa nin, chay casumanta puriyta qallarisqa Culqi Manuel Andia Lagunamanta, pay qallarisqa puriyta [diciendo] ya!! kayjina noqanchis kanchis, mayk'aqkamataq ñuqanchis patrones sirvisunchiq [...]chaymanta yachaytawan patrones parlanakuytawan, lagunapi Qulqi Manuel Andia Lagunapi tantakusarqa, chaypitaq payta jap'inku, japiytawan, mana wañuchinkuchu, qallun khuchusqanku mana parlanampaq, chay organización rayku Qulqi Manuel wañun.* ([Nuestros abuelos] Ellos fueron del tiempo de los patrones, sufrían como esclavos, solo por las noches trabajaban para ellos, en el día trabajaban para el patrón, sin comer ni beber, la noche no era noche para descansar, en las noches de luna se segaban el trigo, la papa se cosechaba hasta el amanecer, fue una gran penuria, de ese modo, Culqi Manuel Andia de zona de Laguna, comenzó a caminar diciendo: Basta!! en qué situación nos encontramos, hasta cuándo vamos a servir a los patrones [...] los patrones sabiendo que en Laguna Qulqi Manuel Andia se estaba reuniendo, lo apresaron -antes que lo maten- le cortaron su lengua para que nunca hable y sea escarmiento, y así luchó y murió por consolidación de la organización campesina). (Testimonio de Pedro Gutiérrez, citado en Tribunal Supremo Electoral, 2023)

El *yachay* Tata Fermín Vallejos, es considerado como un líder que defendió y luchó junto con otros líderes para la liberación de la condición de servidumbre y esclavitud del sistema hacendal y colonial a la cual estuvieron sometidos los raqaypampeños, se enfrentó contra

los terratenientes para recuperar las tierras que les fueron arrebatadas. Su legado es un testimonio de sabiduría y lucha por la liberación de la opresión terrateniente y la vigorización de la cultura y crianza de la vida comunitaria.

Estas pampas de las alturas son nuestras porque las heredamos de nuestros antepasados y aquí vivimos. Esto no se pierde y nunca se acaba y hasta ahora permanecemos. De generación en generación nosotros somos de este lugar, no venimos de otros países. Somos como las hierbas y los pastos que lloviendo retoñan año tras año. Somos interminables como ellos.

Estuvimos en manos de los terratenientes durante más de cuatro siglos y reuniéndonos decíamos: ¿Cómo han llegado a tener las tierras los patrones? ¿Dios les habrá vendido? Hicimos viajes y vimos con sorpresa que Dios no les había vendido y tampoco ningún presidente, las tierras del campesino ellos habían usurpado a su gusto y siendo nosotros los dueños verdaderos, ellos como si hubieran hecho la tierra nos estaban haciendo servir, decíamos.

Nosotros nomás sabemos hacer producir esta tierra, nosotros sabemos organizarnos para hacer producir, es por eso que nuestra cultura mantenemos como buenos quechuas. (Regalsky, 1994, s/n)

Las acciones comunales de desobediencia y levantamientos en la década de los 50 del siglo XX contra el poder hacendal, desembocó en peleas violentas por la posesión del territorio, los terratenientes huyeron y abandonando las tierras, las comunidades se repartieron las tierras agrícolas o *pata jallp'as* (tierras de arriba) y establecieron áreas de uso comunitario para el pastoreo de ganado y aprovisionamiento de leña, hierbas medicinales y otros productos del monte o *ura jallp'as* (tierras de abajo).

La organización sindical constituye la más reciente y significativa forma de organización comunal para la lucha en favor de sus intereses de autodeterminación y gobernanza como pueblo indígena y la reivindicación de su cultura y de vida comunitaria. La Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa (CRSUCIR) se constituye en la máxima representación de la población raqaypampeña, constituida por cinco subcentrales: Raqaypampa, Laguna, Santiago, Molinero y Salvia, y 43 sindicatos comunales. Asimismo, las mujeres se han organizado conformando sus organizaciones comunales y subcentrales.

Raqaypampa organizasqa kasayku 43 sindikatuspis, comunidades qotuchakunku en 5 subcentrales: Raqaypampa, Laguna, Molinero, Santiago y Salvia; entero karis wawas organizasqas kasanku y como warmis jina faltabaykuraq manyqen chus wakin sindikatuspi chanta wakin subcentralespi ima [...] Mayqen chus organización de mujeres ma kunallanchu ashka tiempito kanña mamaniyuq mamaninkumanta pacha organización de mujeres jamun mayqen chus ñawpaqta karqa madres vigilantes nisqa chaymantataq tukurqanku sindicatos jina. (Raqaypampa está organizado en 43 sindicatos comunales, los sindicatos están asociados a 5 subcentrales: Raqaypampa, Laguna, Molinero, Santiago y Salvia, la totalidad

de los hombres forman parte de la organización, mientras que las mujeres faltan aún organizarse en sindicatos y subcentrales [...] la organización de mujeres ha sido formada desde tiempo de nuestras abuelas que habían formado las madres vigilantes y después se convirtieron en sindicatos). (Testimonio de Marina Pardo, citado en el Tribunal Supremo Electoral, 2023)

La historia de lucha de las organizaciones sindicales del territorio de Raqaypampa, los testimonios sobre sus experiencias de reivindicación del territorio y el autogobierno a través de su historia son múltiples que se manifiestan a través de su tradición oral y otras fuentes.

En el año 2005, la lucha y fuerza comunitaria de la organización consiguió el reconocimiento del ejercicio del derecho a la autodeterminación como pueblo indígena y que el Estado Plurinacional lo reconoce como autonomía indígena originario campesino, la vía del trámite de saneamiento como Tierras Comunitarias de Origen (TCO).

Autonomía sumaqta rinanpaq ashka luchawan consiguispas karqayku ñuqayku [...]mama constitución política del Estadupi reconocen tanto khari wawas chanta warmi wawasta equidad de género kananta entonces anchhay casupi khuyawayku khari runas kunanpis warmiswan khuskamanta trabajanapaq. (Nosotros hemos luchado mucho para conseguir la Autonomía [...] en la constitución política del Estado se reconoce a hombres y mujeres con igualdad de derechos, por eso los hombres reconocen la participación y el trabajo de las mujeres y de esa manera trabajar juntos en comunidad) (Testimonio de Asteria Sandoval, citado en el Tribunal Supremo Electoral, 2023)

La población de Raqaypampa descendientes de los *Chuwis*, cuya presencia se remonta antes del imperio incaico, estuvieron asentados inicialmente en la provincia Carrasco y posteriormente fueron desplazados al sur del departamento de Cochabamba, en las provincias de Mizque y Aiquile. “*Ñuqayku sientekuyku orgullosos, allin kusionas, piskunachus kay kuraq tatasninku Chuwis karqanku paykunamanta, paykuna tiakurqanku kaypi manaraq incas chamusaqtinku, manaraq españoles pueblitusman chamusantinku kayman*” (Nosotros nos sentimos orgullosos, muy contentos, somos descendientes de los Chuwis, nuestros padres fueron los Chuwis, que ocuparon estas zonas que vivieron antes de la llegada de los incas y los españoles.) (Testimonio de María Pardo, citado en el Tribunal Supremo Electoral, 2023)

El legado cultural de sus antepasados y sus diversas manifestaciones de convivencia festiva y ritual comunitario han creado vínculos sólidos de reciprocidad y arraigando expresiones culturales propias de su identidad cultural.

[...] nuestra cultura nos parece muy rica, porque nosotros la hacemos con nuestras propias manos, los hombres, las mujeres y los niños hacemos nuestras herramientas, nuestra ropa, nuestros instrumentos musicales; seleccionamos la semilla y curamos las enfermedades.... Tenemos una forma de vida diferente a los que viven en los valles, creencias y costumbres diferentes, y administramos de otra forma nuestro territorio. (Comisión de historia y cultura

del autodiagnóstico, sindicato Raqaypampa, 1998; en CRSUCIR 1999, pág. 60, citado en Rojas 2007, p. 9)

Sin embargo, en el pasado colonial y aun en el presente, los pobladores de Raqaypampa han sufrido y sufren aun discriminación y exclusión por su condición de pueblo indígena por algunos sectores de la sociedad y el Estado.

Llaqtapi purinapaq difícil karqa campu runaspaq, campuruna kaqtiyki abarkayuyq sombrero yuq cheqnisunku, ñuqa ajinata maypichus estudiarqani Cochabamba chaypi riqqu kani ajinata runasta ruwaq kanku, anchay yuyaykuna chamun kayman, Mizquepi dependesaqtiyuq riqkayku eventosmas ñuqayku kayku humillasqa, criticasqa o sea montón de sutis churawaq kayku: alteños, raqalos, ch'ampa sikis, k'arachakis. (Para la gente del campo caminar en ciudades era difícil, el campesino con abarcas y sombrero era odiado y marginado, yo estudiaba en Cochabamba y veía cómo maltrataban, esa mentalidad llegó aquí. En Mizque asistíamos a eventos nos humillaban, nos maltrataban y nos criticaban y nos ponían sobrenombres: alteños, raqalos. ch'ampa sikis, karachakis) (Testimonio de Marina Pardo, citado en el Tribunal Supremo Electoral, 2023)

3. El agua en Raqaypampa: Yaku kawsaynin

El agua al igual que en la mayor parte de los pueblos indígenas de Bolivia³, es un ser vivo y forma parte del paisaje de la crianza de la vida comunitaria. En el pueblo indígena de Raqaypampa, el agua constituye uno de los puntales para la crianza de la vida y la regeneración de ciclos vitales y trascendentales para la convivencia de todos los seres vivientes en el territorio de Raqaypampa.

La tierra es como el *Apu Ajayu*, eso tiene que ser como el corazón. Al agua la declaramos como parte de nuestra sangre, porque sin agua no vivimos; las yerbas, tenemos que decir que son como nuestra ropa; la tierra es nuestra carne; y las chhankas (quebradas), como nuestro hueso, esa declaración nos hace falta.

Si es que sabrían estas cosas, quizás podrían respetar y dirían “esta sangre no hay que tocar”, pero como no saben, se necesita agua, y por aquí, por allá están perforando, y el agua no está yendo por donde sea, está yendo por las venas, y al perforar están dañando la vida del *Apu Ajayu*.

Sacando los montes están dañando al *Apu Ajayu*, porque le están quitando su ropa, si es que sacáramos todos los montes ¿quién produciría los vientos, las lluvias? (citado en Vargas Rivas, 2016, pp. 167-168, énfasis añadido)

El agua es escasa, su manejo y aprovechamiento depende del periodo de lluvias, para organizar y planificar en la producción agrícola, y otras actividades, para ello, los

³ Existen diversas referencias sobre las relaciones de los indígenas con el agua, por ejemplo, en el pueblo indígena Yuracare, el agua se constituye en el principio ordenador de la vida social, ritual, festiva, cultural, productiva de los yuracares. El río Chapare y sus afluentes que forman parte de su territorio se constituyen en el núcleo articulador de la vida y existencia de los yuracares.

pobladores se orientan mirando e interpretando las señales de la naturaleza, así, a partir de la lectura de las señales de las nubes y los vientos puede predecir la calidad del período agrícola.

Para el año 2001-2002, me he fijado bien en el mes de agosto, el 1 de agosto no hubo muchas nubes, ha habido “*ukhu wayras*”, pero pocas nubes, fuerte sol hizo, el día 2 de agosto ha hecho fuerte sol, no hubo nubes, ha sido poco, el día 3 de agosto igualmente sin nubes, “*ch’aki wayras*” han correteado, mucho sol ha hecho, nubes no hubo siempre, el día 4 de agosto, tampoco hubo nubes, vientos secos sí hubo, el “*azul q’usñi*” tampoco hubo, el día 5 de agosto hubo “*ukhu wayras*”, tampoco hubo nubes, el día 6 de agosto, recién por la tarde las nubes han aparecido, las nubes han parecido del lado este, acompañados de “*ukhu wayras*”, un poco fríos, “*ila wayritawan*”, así como para buen año ha hecho”. (Testimonio de Ignacio Zeballos, citado en Rojas 2007, pp. 14-15)

Desde el mes de noviembre/diciembre hasta marzo/abril es el periodo de lluvias⁴, que es utilizado para la producción agrícola anual, las familias destinan todos sus esfuerzos para sembrar trigo, papa, maíz, linaza y algunas especies de cucurbitáceas.

Yo ya recuerdo más o menos aquellos años 87-88-89 porque esos tiempos mi padre trabajaba fuerte, sabíamos sembrar como unos 4 *yunta puris*; en ese tiempo producía la papa, sabíamos levantar camionadas las papas, cada domingo de aquí, de Raqaypampa, solían salir unas 5 o 6 camionadas de papa a Aiquile; cada domingo salía, el tiempo no era como ahora, en la época de Todos Santos recién solíamos estar vendiendo las papas grandes en las ferias de Aiquile; ahora ya no hay esos tiempos, lo que llevaban en los burros era muy aparte, como *chhakas* (hormigas) siempre llevaban, en los burros los fletes que se pagaban eran muy aparte, lo que llevábamos en los camiones era muy aparte, entonces en ese tiempo produjo mucha papa [...] En los anteriores años la semilla casi se había perdido, creo que fue en el año 1997 que se hizo el cambio de semillas, porque trajeron de Laguna; la semilla de aquí casi se ha perdido, pero trayendo de Laguna es como si estuvieran haciendo un intercambio de semillas, entre Laguna y Raqaypampa, esas semillas según lo que yo he visto, como no estaban acostumbrados a producir en estas tierras, entonces ha producido mucho mejor y ha tenido mucho más rendimiento. (Testimonio de agricultor, citado en Rojas, 2007, p. 11)

El territorio de Raqaypampa ha sufrido periodos de sequía, como efecto del cambio climático, del deterioro medioambiental a nivel global, asimismo por campañas de forestación⁵ subordinadas a las políticas económicas orientadas a la producción de materia prima para la explotación de la minería.

⁴ En el pasado los periodos de lluvias fueron más largos con aguaceros espaciados y regulares para el desarrollo de una buena producción agrícola; al presente debido al cambio climático y otros factores medioambientales (sequía, granizada, vientos huracanados) influyen y ponen riesgo la producción agrícola, las lluvias torrenciales y cortas y como señalan las *loco paras* aniquilan los cultivos y disminuyen la producción.

⁵ La explotación de la minería a mediados del siglo pasado, demandaban el aprovisionamiento de postes de eucalipto, y Raqaypampa no fue ajeno a este requerimiento y también para uso como biomasa para satisfacer sus necesidades: preparación de alimentos y otros.

Incluso las fuentes de agua se han desaparecido en varios lugares; pasó eso por la estima que tenían al eucalipto queriendo garantizar su prendimiento plantaban siempre al lado de una vertiente por la humedad, pero con el correr del tiempo se ha desaparecido la vertiente todo seco se ha vuelto, no sólo el pasto y los arbustos hasta el agua se ha desaparecido donde han plantado los eucaliptos. Ahora frente a ello, algunas personas están pensando recuperar las fuentes de agua plantando *chiliqchis* y sauces. (Testimonio de Clemente, citado en Rojas, 2007, pp. 13-14)

En el territorio de Raqaypampa, el agua es escasa y el aprovisionamiento depende fundamentalmente de la época de lluvia para satisfacer las demandas para la producción agrícola, pecuaria y otras necesidades de la población. Las autoridades y la población desarrollan iniciativas que contribuyan al acceso del agua. Todos manifiestan... ¡¡yaku mana kanchu!! (¡¡No hay agua!!)

Kay Raqaypampapi khawarispa primer necesidad yaku, yaku ma kanchu, tiempo cambiasqa parataq manaña ñawpaqta jinanachu chayraykutaq, mana yaku kanchu, ñawpaqta vertientes karka ch'akirapun [...] pueblituspi kanraq yaku kawsanapaq jina mana kanchu puquchinapaq jina, kay pataspi kan tarpunas, chaypaq mana kanchu yaku, ni siquiera chay necesidad huk comunidad pallatachu entero sino tukuy comunidades Central Regional Raqapampamanta. (En Raqaypampa la primera necesidad es el agua. No hay agua, el tiempo ha cambiado y las lluvias ya no son como antes, no hay agua; antes teníamos vertientes y se han secado [...] en los pueblos hay poca agua, pero no hay agua para producir, en las alturas hay tierras cultivables, pero no hay agua, la necesidad de agua está en todas las comunidades de la Central Regional de Raqaypampa) (Testimonio de Marina Pardo, citado en Tribunal Supremo Electoral, 2023)

Las mujeres y los niños son los más afectados, puesto que en el afán de aprovisionamiento del agua recorren largas distancias caminando de tres o más horas para acarrear el líquido elemento, la falta de agua ocasiona riesgos para contraer infecciones y enfermedades, asimismo la pérdida del ganado por muerte es latente. “*Raqaypampapi huk necesidad tian yaku astawan... yaku ancha importante, mana yaku canchu llakiyta tiakuyku, semanasta mana yaku canchu sunchi llakiy kawsaykuyku*” (En Raqaypampa la primera necesidad es el agua, el agua es muy importante, no hay agua y vivimos en penurias, durante semanas sin agua la vida es triste). (Testimonio de Florencia Ovando, citado en Tribunal Supremo Electoral, 2023)

La demanda permanente es el acceso al agua y esta situación estructural influye en la calidad de vida y disminuye las posibilidades de impulsar su vocación productiva agrícola. La búsqueda de soluciones de aprovisionamiento de agua es permanente tanto por las autoridades de la autonomía indígena como por la población. En los siguientes acápite describiremos las visiones y experiencias de las autoridades y de la población sobre la gestión del agua.

4. Visiones y experiencias en la gestión del agua

La gestión del agua es abordada desde visiones y experiencias de las autoridades y de la población que configuran estilos de agenciamiento para el acceso y aprovechamiento de agua. Describir y analizar las características e intencionalidades de los estilos de agenciamiento pueden develar las concepciones y las connotaciones que dan contenidos significativos y operativos en relación al agua. En el trabajo se ha enfatizado la recopilación de información para dar cuenta de:

El modo institucionalizado de la gestión del agua, efectuado por las autoridades de la autonomía indígena, nos permite denotar de qué manera los dispositivos y mecanismos establecidos configuran el desarrollo de procesos y visión en torno al uso y aprovechamiento del agua.

El modo familiar y comunitario de gestión del agua establece las prácticas y vivencias en torno al agua que realizan para cumplir o conseguir la satisfacción de sus necesidades y permiten el desarrollo de la convivencia y existencia de los pobladores.

Los datos y la información recopilados contribuirán a develar los puntos de coincidencia, contradicción o complementariedad entre las visiones y experiencias de las autoridades y de la población respecto a la gestión del agua y las implicaciones en torno al horizonte en el acceso, uso y aprovechamiento del agua.

4.1. La gestión del agua en el Gobierno Autónomo Indígena Originario Campesino del Territorio de Raqaypampa (GAIOC – TR)

Es importante considerar como punto de partida el escenario de la gestión del agua en el contexto de la autonomía indígena originaria campesina del territorio de Raqaypampa, después de un largo proceso de trámites legales y administrativos, obtuvo en el año 2018, el reconocimiento del Estado Plurinacional, como una entidad autonómica indígena en el marco de Constitución Política del Estado y otras disposiciones legales. El estatuto autonómico de la autonomía de Raqaypampa, establece como los deberes en relación al agua para los habitantes del territorio y son los siguientes:

9. Proteger, defender, cuidar y aprovechar sustentablemente los recursos naturales renovables de nuestro territorio -las tierras y suelos, el agua, los bosques y la biodiversidad-, de acuerdo con las normas y procedimientos propios y con la Constitución, garantizando su conservación para nuestro *Sumaq Kawsay* y para el futuro de nuestros hijos e hijas y nuestra cultura.

10. Cuidar y defender el medio ambiente en nuestro territorio y prevenir y remediar la contaminación en nuestros terrenos (principalmente de la tierra y el agua), para vivir sanos, que los recursos no falten y podamos mantenernos todos los seres vivos que los habitamos. (Organo Electoral Plurinacional 2024, p. 16)

En el estatuto en el artículo 45 como competencia exclusiva “Mantenimiento y administración de sus sistemas de microrriego”, asimismo establece que el Gobierno Autónomo Indígena Originario Campesino del Territorio de Raqaypampa tiene asignadas las siguientes competencias concurrentes en el artículo 48, en los incisos: 1) “Sistemas de riego, recursos hídricos, fuentes de agua y energía, en el marco de la política del Estado, al interior de su jurisdicción (inciso 4) y 2) Construcción de sistemas de microrriego (inciso 5).” (Órgano Electoral Plurinacional, 2024, pp. 36-38)

El agua está caracterizada como un recurso hídrico sujeto al ejercicio de un derecho fundamental del ser humano, tal como lo establece el estatuto, en el artículo 61, señala:

I. En el marco de la CPE, el agua en sus diferentes estados constituye un derecho fundamental para la vida, son parte de los recursos estratégicos del Estado Plurinacional, y cumplen funciones sociales, culturales y ambientales para el desarrollo y el Vivir Bien de la población.

II. Los recursos hídricos del territorio IOC de Raqaypampa están constituidos por todas las fuentes y cauces superficiales y subterráneos de agua en vertientes, ríos, lagunas y otras localizados en las diferentes microcuencas del territorio.

III: El acceso y aprovechamiento sustentable del agua es de prioridad del Estado Plurinacional y de la Autonomía Indígena Originario Campesina de Raqaypampa, garantizando el acceso a todos los habitantes, en el marco de los derechos, usos y costumbres en la gestión del agua, la CPE y las leyes.

IV. En el marco de las amenazas que sufren los recursos hídricos del territorio derivadas de la deforestación y el cambio climático, el gobierno autónomo de Raqaypampa priorizará la gestión del agua en el territorio para optimizar la protección de las fuentes de agua y los sistemas de captación y distribución en las comunidades, garantizando la equidad en el acceso al agua (énfasis añadido).

V. Se desarrollarán planes de uso, conservación y aprovechamiento sustentable de las cuencas hidrográficas y recursos hídricos del territorio y las comunidades; se protegerán las nacientes de las cuencas hidrográficas y se protegerán los bosques y fomentará el repoblamiento forestal, para favorecer la generación de recursos hídricos y mitigar los efectos del cambio climático. (Órgano Electoral Plurinacional, 2024, pp. 39-40)

La visión del agua según el estatuto, define por los menos dos aspectos que son necesarios a considerar, por una parte, el agua reducida a la condición de recurso hídrico, un elemento inanimado de la naturaleza, un objeto o cosa utilizable para beneficio del ser humano, por otra parte, al constituirse un elemento inerte se invisibiliza la naturaleza de ente vivo y parte del paisaje del mundo vivo; en consecuencia el agua se convierte en un elemento instrumental operativo asociado principalmente a la actividad agrícola.

Las autoridades del Gobierno Autónomo Indígena Originario Campesino del Territorio de Raqaypampa (GAIOC – TR) desarrollaron su trabajo identificando la importancia de realizar diferentes acciones orientadas al aprovisionamiento del agua, y consiguieron la

construcción de infraestructuras de cosecha de agua orientadas a la producción agrícola y la provisión de agua potable. El posicionamiento de la relación de la comunidad humana con la naturaleza como pares y partes de un sistema vivo o un mundo vivo, y se contrapone a la visión hegemónica desarrollista y de poder omnipotente, en sentido de que “el ser humano es dueño y domina a la naturaleza, considerándola como recursos humanos sujetos de explotación” y pone de manifiesto el arraigo en la visión antropocéntrica. Sin embargo:

Para nosotros la autonomía es vida, es la autodeterminación de los pueblos, nosotros siempre hemos tenido autonomía en las comunidades y en las organizaciones...hemos luchado para proteger nuestras tierras, nuestras costumbres, para cuidar la *Pachamama* y la naturaleza [...] Desde el coloniaje español nos hemos mantenido firmes y unidos en nuestras luchas [...] los abuelos nos han enseñado a caminar en comunidad respetándose entre todos. Ahora somos la primera autonomía indígena vía TCO (Tierras Comunitarias de Origen), queremos manejar nuestro territorio de acuerdo a nuestras normas y procedimientos propios, viviendo como hermanos y en comunidad, protegiendo las plantas, los animales y junto con nuestros *apus* buscando el *allin kawsay* (vivir bien) [...] No somos un municipio, nos confunden hasta las autoridades de gobierno [...] somos un pueblo indígena que busca su propio desarrollo en comunidad, aunque es difícil y con muchos problemas. (Testimonio de Florencio Alarcón, citado en Zambrana, 2021, p. 36)

Las autoridades de la GAIOC-TR realizaron la construcción de tres represas y otras infraestructuras para cosecha de aguas, las acciones emprendidas han significado grandes esfuerzos de gestión y trámites administrativos a las instancias de gobierno central y departamental.

Tabla 1

Proyectos gestionados y ejecutados por la GAIOC-TR (2018-2022)

PROYECTOS	MONTO TOTAL	CONTRAPARTES ⁶			
		FPS	GADC	GAIOC- TR	LOCAL
Const. represa Ichucata en la Subcentral de Raqaypampa	2.321.086,00	2.088.980,60		232.108,96	
Construcción sistema de riego por tubería Loma K'asa (Raqaypampa)	3.574.689,62	2.859.751,70	357.468,96	257.468,96	100.000,00
Const. Represa Sunch'u K'asa de la Sub Central Raqaypampa (Raqaypampa)	3.761.505,22	3.009.204,98	376.150,62	376.150,62	
Construcción sistema de riego Raqaypampa	14.231.618,85				
Construcción atajados Subcentral Santiago - Raqaypampa	1.909.339,16				
Construcción sistema de riego por aspersión - Sub Central Salvia	670.000,00			67.000,00	
Construcción sistemas de riego con cosecha de agua de lluvia en Salvia	1.857.000,00			243.939,00	
Construcción sistemas de micro riego familiares Raqaypampa (CEDESCO)	814.663,00			81.466,38	
Construcción para tanques de agua en Raqaypampa y en la unidad educativa Abaroa -Sillar	21.739,98			21.739,98	

⁶ Fondo Nacional de Inversión Productiva y Social (FPS), Gobierno Autónomo Departamental de Cochabamba (GADC), Gobierno Autónomo Indígena Originario Campesino de Raqaypampa (GAIOC-TR) y Local el aporte de las comunidades.

La fuerza transformadora del agua en la vida comunitaria en la autonomía indígena de Raqaypampa

Construcción tanque de agua potable en el río Raqaypampa	25.752,00			25.752,00	
Construcción tanque de hormigón armado para agua potable Raqaypampa	51.573,70			51.573,70	
Construcción tanque de hormigón armado para agua potable Laguna	51.756,70			51.756,70	
TOTAL	29.290.724,23	7.957.937,28	733.619,58	1.408.956,30	100.000,00

Nota: Las inversiones obtenidas de diferentes fuentes en la gestión Sr. Florencio Alarcón, Autoridad Autónoma Administrativa de la GAIOC-TR

Las gestiones realizadas por las autoridades y las relaciones con las comunidades han implicado la implementación acciones y la concepción o la visión en torno al agua:

- El desarrollo de esfuerzos y compromisos entre autoridades y las comunidades para el diseño, la construcción de las represas, la distribución y la implementación de uso de la represa y la gestión del agua ha desencadenado la movilización y participación comunitaria, lo cual constituye uno de los rasgos perennes en el manejo y la gestión del territorio y la convivencia comunitaria.
- La concepción biótica del territorio es trastocada con las visiones desarrollistas del gobierno central y la formalización de procesos técnicos en la que el agua es considerada como parte del universo de los recursos naturales sujetos a la explotación.
- El agua constituye un elemento y factor de desarrollo económico, su uso orientado hacia los procesos de producción, lo han convertido como un componente para el mejoramiento de ingresos económicos. En el área rural, las inversiones privilegian o priorizan las construcciones de infraestructuras para la producción agrícola son agenciadas desde las políticas públicas economicistas del gobierno central y las autoridades de Raqaypampa.
- Los accesos al uso y aprovechamiento de las aguas están mediados por la intervención de la acciones administrativas y burocráticas de gestión estatal, las autoridades nacionales y/o de la región ejecutan acciones contaminadas preponderantemente con discursos desarrollistas y de progreso liberal. Los mecanismos y dispositivos administrativos orientan hacia el control y desarrollo de procesos subordinados a la factibilidad y cumplimiento de normativas legales, requisitos y procedimientos, tales como: procesos de licitación, estudios técnicos, medioambientales, valoraciones socioeconómicas, costo/beneficio, financiamiento y presupuesto, tuición y competencias de las instituciones estatales, y otros; los

mismos que constituyen un complejo entramado a la que son sometidos las demandas y necesidades de los comunidades indígenas.

De este modo, las autoridades y la institucionalidad de la autonomía indígena subordinada a la dinámica de un Estado arraigado en el centralismo, el tutelaje/disciplinamiento de la burocracia administrativa estatal despliega múltiples mecanismos en el marco de los discursos/ modelos de desarrollo hegemónicos en el mundo.

Lo mencionado confluye en considerar el agua que forma parte de los recursos naturales sujetos a la explotación, la concepción del uso y la gestión del agua está sometida al cumplimiento de procedimientos técnicos, económicos, administrativos y otros, en el marco de las políticas públicas de un Estado y en un contexto de un orden mundial de economía hegemónica y del desarrollismo mundial.

4.2. Uso y aprovechamiento del agua de las familias y comunidad raqaypampeñas

En la población Raqaypampa, la concepción biótica constituye un valor y principio de relacionamiento y convivencia fraternal con todos los seres de la naturaleza en el territorio, que se manifiestan en los ciclos productivos, festivos rituales, en las relaciones de reciprocidad y en la recreación de las formas de convivencia comunitaria. En el territorio de Raqaypampa -según sus pobladores- es un mundo vivo con comunidades de seres vivos, “ [...] *tukuy yachanku plantasta uywayta, puquchinku tukuy familia miqhunankupaq, uywakunatapis mirachinku, khuska kawsakuyku chanta tukuy yanapakuyku, chay yuyaywan allin kawsayta mask'ayku*” (todos sabemos criar las plantas, producimos para que toda la familia puedan comer, criamos para multiplicar los animales, juntos vivimos todos nos ayudamos, y esa sabiduría buscamos el vivir bien) (Comunicación personal con agricultor de Raqaypampa, 15 marzo 2020) puesto que la afirmación de convivencia comunal para la crianza de la vida constituye el horizonte de su desarrollo.

El agua forma parte del mundo vivo y de las interrelaciones entre las diversas comunidades de seres vivientes desde las visiones, vivencias y experiencias -según los testimonios- de hombres y mujeres del territorio de Raqaypampa. El agua vivifica el paisaje del mundo y configura diversos modos de relacionamiento orientado al desarrollo de ciclos productivos, económicos, culturales y rituales/festivos que hacen a la vida y convivencia de las familias y las organizaciones de Raqaypampa.

Nuqaykupaq yakuqa kawsay, yukuqa sinchi kallpayuq chanta atinyuy puquchunapaq, mana kaqtin yaku mana puqunchu nitaq kawsay kanchu [...] Raqaypampapi yaku pisi, puquchinapaq sarata, papata triguta waqkinastawan ima, mana parayuq ni ima puqunchu [...] Nuqayku paray tiempowan tukuy imata puquchichuyku, paras tiempompi jamuy chayqa sumataq pukuchiyku, mana paras kanchu chayqa ni ima puqunchu mana kanchu mikhunaykupaq, jatun llakiy chayqa [...] Junio killapi, Chhalakuta ruwayku, tukuy jamunku trueque raymichanapaq, mana qolqe puririnchu, sumaq wata kaqtin ashka puquykuna truequenakunku [...] sumaq wata kaqtin fiestaspaqpis aqhetatapis ruwayhuyku, sumaqta ch'allayku, tusurikuy takiriyku ima. (Para nosotros el agua es vida, tiene poder y fuerza para la producción agrícola, sin agua no produce nada y no hay vida [...] en Raqaypampa el agua

es escaso, la producción de maíz, papa, trigo y otros lo realizamos con aprovechando la época de lluvias, si las lluvias vienen en su tiempo tenemos buena producción, cuando no hay suficientes lluvias no hay producción y no tenemos que comer, es una gran pena [...] en junio en la fiesta del Chhalaku, con todos los productos realizamos el trueque, no se usa el dinero, si tenemos un buen año hay buena producción y hacemos el trueque [...] si es un buen año en las fiestas hacemos chicha, nos ch'allamos, bailamos y cantamos...). (Comunicación personal con mujeres y hombres de Raqaypampa, 17,18 y 21 de enero del 2024)

El agua por su escasez en la región ha determinado y condicionado la forma de uso en las actividades productivas de las familias y la comunidad, destacaremos los siguientes:

El acceso y provisión del agua es difícil, para la producción agrícola se utiliza las aguas que provee la época de lluvias, para el consumo de las personas y animales se aprovisionan recorriendo largas distancias hacia las vertientes de agua que son escasas, en la mayor parte de las comunidades no existe sistema de agua potable.

Las lluvias proveen de agua para la producción de papa, maíz, trigo, cebada, haba, papaliza, avena, linaza, lacayote, y otros en la región, cada año, las familias desarrollan estrategias y acciones para la producción agrícola, las condiciones de riesgo de la provisión de agua están supeditadas a la duración, cantidad e intensidad de época de lluvias, lo cual influye significativamente en la cantidad y la calidad de la producción.

Sapa wata tarpuyku papata, sarata, triguta waq puqukunasta ima, nawpa wataspi tarpuna karga octubre killapi, kunanqa diciembre o enero killapi tarpusayku, tiempo manaña ñawpaqta jinachu, jallp'aspis sayk'ukapun maña puquy munanchu, watamanta wata pisita puquchiyku, pisi miqhunapaq chanta mana kanchu ranqhanapaq, manaña sumaq kawsay kanchu, chayrayku maychika runas ripunku kaymanta Santa Cruzman, Chapareman, Chileman, wawayni Brasilman ripunku. (Cada año sembramos papa, trigo y otros, en años pasados la siembra se realizaba en el mes de octubre, ahora se siembra en los meses de diciembre o enero, el tiempo ya no es como antes, las tierras están cansadas ya no quieren producir, cada año que pasa producimos menos, hay poco para comer y no hay para vender, ya no hay una buena vida, por eso muchos se van a Santa Cruz, al Chapare, a Chile, y mi hijo se fue al Brasil). (Comunicación personal con Gualberto Albarracin, 20 de marzo de 2024)

La producción en las parcelas de cultivos es diversa, en cada parcela hay un cultivo principal, por ejemplo, maíz, que está asociado con otros cultivos (haba, arveja, lacayote) que pueden estar en el interior del cultivo principal o en los bordes o los límites de la parcela. La diversidad de productos en la parcela agrícola constituye la cultura y estrategia de la producción agrícola de las familias. La tradición de la crianza de la diversidad productiva deviene de patrimonio de conocimientos y prácticas arraigados en su vocación productiva de cultura agrocéntrica, propia de las culturas indígenas de la región andina.

Nuqayku pata jallp'aspi tiakuyku, kaypi puquchiyku tukuy imata, tarpuyku sarata, triguta, papata, habata, lacayu, cebada, yakuwan tukuy ima puqunman, yaku paritaswan puquchiyku, tikuy laya mujus tiapuawayku papapi, sarapi, habapi, lizas, lacayus. Sapa wata, ayninakuyku tarpunaykupaq sarata tapuspa chawpisnimpi churayku habata, lacayuta, chanta bordesnimpi churayku quinuata... Ajimanta ashqa puquykunata oqhariyku

parcelamanta. (Nosotros vivimos en las tierras altas, aquí producimos todo, sembramos maíz, trigo, papa, haba, lacayote, cebada, con agua todo se produce, con aguas de lluvia producimos, semillas de variedades tenemos en la papa, en el maíz, en las habas, en las papalizas, en los lacayotes. Cada año, trabajamos en ayni para la siembra de maíz combinamos con haba y lacayote y en los bordes ponemos quinua... de esa manera recogemos muchos productos del terreno). (Comunicación personal con Primo Caero, 18 de marzo de 2023)

La producción agrícola se realiza principalmente en las *pata jallp'as* o pampas de altura, lugares donde habitualmente residen las familias, en menor proporción en las laderas y *ura jallp'as* montes, éstos últimos son destinados al uso comunitario de pastoreo, el aprovisionamiento de leña, madera, plantas medicinales y otros productos para la subsistencia de la población. Los pisos ecológicos son manejados y aprovechados de manera integral y compartida entre las familias y comunidades según las normas propias sostenidas en sus usos y costumbres.

Sapa familia chanta sindicatu tiapuwayku jallp'as tarpunakupaq chanta monte jallp'as uywasta apanaykupaq, jinamanta jallp'as rakisqa familiaspaq chanta organización ima chay sutikun tierras comunitaria o uso común, charayku kawsayniyku apayqachayku llank'aspa kharis, warmis, wawakuna pata jallp'aspi chanta monte jallp'aspi. (Cada familia en el sindicato tenemos tierras para agricultura también se tienen tierras de monte comunales o de uso común para llevar a los animales, por eso en nuestra vida lo llevamos trabajando hombres, mujeres, niños tanto en las tierras altas como en las tierras de monte). (Comunicación personal con Emiliana Ayala, 21 de marzo de 2024)

La escasez de agua en la región, ha impulsado a la realización de rituales de rogativas y pedidos de lluvia que son organizados por las comunidades en las que los niños y mujeres en los sitios sagrados como el Jatun Urku, el ritual se realiza en la noche con el piqcheo de coca, la ofrenda de una q'wa y cánticos e invocaciones inclusive con manifestaciones de llanto de mujeres y niños develan la dimensión sagrada de la interrelación de la comunidad humana con una deidad, así, “*Tata Jatun Urku paritata apamuy... yakituta munayku... tata achachila qhuyariy wawasniykita... para yakuta munayku tarpunaykupaq... uywas wañusanku tatituy... paritata munayku kawsanaykupaq... yakuta munayku uqyanaykupaq ama ch'akichunchu juturis*” (Gran cerro tutelar trae las lluvias... queremos agua... padre Achachila ten compasión de tus hijos... queremos lluvias para sembrar... Padre nuestros animales están muriendo... queremos lluvias para vivir... queremos agua para nuestros animales que no desaparezcan las vertientes) (Testimonios recopilados de hombres mujeres en un ritual de rogativa, 5 de diciembre de 2021) constituyen algunas de las expresiones que en algunos casos se acompañan con algunos plegarias que se tienen en la religión católica.

En el calendario ritual de festivo articula lo religioso (Tata Santiago, Virgen del Carmen, Virgen del Rosario, San Miguel, semana santa y otros), lo cívico patriótico (fiestas patrias, aniversario de la autonomía indígena, día de la madre, y otros), lo sociocultural (pascua, carnavales, todos santos), en las que la fastuosidad y festejo de las familias y comunidades

depende de la buena producción agrícola y en consecuencia del acompañamiento de una óptima época de lluvias.

La época de lluvia propicia relaciones de reciprocidad y ayuda mutua en las faenas de la producción agrícola entre las familias de la región. Un hito notable en la convivencia de las comunidades y familias es el ritual del Chhalaku o intercambio de productos, en junio, en Raqaypampa se concentran las familias para intercambiar los productos agrícolas cosechados en la región, durante una jornada que comienza al atardecer y se realiza durante la noche y culmina al amanecer, cada familia en función de sus necesidades reanima lazos de reciprocidad y confraternidad intercambiando productos, utilizando para ello, ollas, platos y otros como medidas referenciales y de acuerdo en consenso. El Chhalaku constituye un ritual y fiesta comunitaria en la cual comparten sus productos y ch'allan bebiendo chicha y pichando coca.

Tukuy riyku Chalakuman, nuqayku apayku sarata, papata, triguta chalanaykupaq, chaypi tantakunku tukuy runas, sumaq ch'aqwariyku... Maychika runas jamunku tukuy ladumanta apamunku tukuy laya puquykunasta chhalanankupaq kuisqas... kay watapi mana puqurqachu sumaqta pisita ruwayku truequeta, pisita puquchirqayku... huq wata, covid unquy karqa, sinchi llakiy karqa, chalaku mana ruwankuchu prohibirqanku runas tantakunanku, charayku mana ruwakurqachu, awichus waqarqanku... Sumaq watapi rumapis kuisqas jamunku chalakuta ruwanankupaq, aqhetatapis uqyarinku ch'allaykuspa... Machurunas astawan jamunku, paykuna astawan sumaqta wakichikunku chalakupaq, paykuna sumaq yuyayniyun kanku chalakuta ruwanankupaq... watamanta wata waynuchus manañan munankuchu chhalakuta ruwayta, chay nawpa tiempos ninku, mana yachankuchu imanataq chalaku ruwananta, chay jatun llakiy. (Todos vamos al Chhalaku, nosotros llevamos papa, maíz, trigo para hacer trueque, nos reunimos todos, tenemos linda conversación... Muchas personas llegan de todas partes trayendo todo tipos de productos agrícolas para hacer trueque muy contentos... Este año tuvimos una baja producción e hicimos poco el trueque porque teníamos poca producción... un año apreciación la enfermedad del COVID 19, fue una gran penuria, el chhalaku no se realizó porque hubo una prohibición de que las personas se reúnan... por eso no hicimos el trueque... los abuelos lloraron... en un año bueno, las personas vienen muy alegres para hacer el Chhalaku, tomamos chicha para festejar, las personas más viejas son los que más vienen ellos se preparan mejor para realizar el trueque, ellos tienen mucho conocimiento para hacer el chhalaku... De año en año, los jóvenes ya no quieren hacer chhalaku, no saben cómo hacer, eso es una gran pena) (Comunicación personal con mujeres y hombres de Raqaypampa, 4 de abril de 2022)

El Chhalaku propicia un encuentro notable entre los pobladores de la región de Raqaypampa, reivindica valores de reciprocidad, confraternidad, complementariedad y solidaridad; sus prácticas y vivencias animan y fortalecen la convivencia comunitaria en la región. El Chhalaku está institucionalizado y reivindica la convivencia en comunidad y reciprocidad entre las familias y las comunidades campesinas. La ayuda mutua y solidaridad, está vigente en la región, se manifiesta en otras formas, tales como el ayni y la minka en las diversas situaciones en la vida de los raqaypampeños, aunque también es necesario mencionar que hay un deterioro de la calidad de estas prácticas.

Por lo señalado, el déficit de agua es un rasgo característico tanto para la producción agropecuaria como para el consumo humano y animal. La limitación del acceso al agua está condicionada por la cantidad de precipitaciones de la época de lluvias y las escasas vertientes en la región. La agricultura y su producción depende de las lluvias en consecuencia sujeto a los riesgos de la producción agrícola a secano, en tanto que para el consumo humano y animal recorren grandes distancias para proveerse de agua de las vertientes.

Las familias y las comunidades dedicadas a la agricultura a secano, el agua cumple un rol importante en la producción agrícola, la disponibilidad es escasa y depende de la calidad y cantidad de la época de lluvias. Según los testimonios recopilados, el agua contribuye y vigoriza la regeneración y crianza de la vida productiva comunitaria, y recrea la convivencia raqaypampeña a través de la articulación de ciclos productivos, festivos, rituales y socioculturales.

El agua se constituye en un potente regenerador de ciclos de vida y de articulación de la convivencia social comunitaria de los habitantes es de la región de Raqaypampa, su disponibilidad y uso es determinante en la producción agrícola y otros quehaceres vinculados a la subsistencia de las familias y comunidades. Ante la escasez del agua, las familias y comunidades realizan rituales de rogativas en los sitios sagrados, y el desarrollo de diversas estrategias individuales y comunitarias de subsistencia.

5. Gestión del agua en la autonomía indígena de Raqaypampa: Complementaciones finales y apuntes para la discusión

Las experiencias y visiones sobre la gestión del agua de las autoridades y población revelan diversas expresiones sobre el uso y aprovechamiento del agua. Algunas de las más significativas están relacionadas con las formas que fortalecen a los ciclos productivos, con la vigorización de las relaciones de reciprocidad entre las comunidades indígenas y la naturaleza, con el fortalecimiento de sus prácticas y manifestaciones culturales y rituales. Por lo expuesto en los acápites anteriores, es posible distinguir dos modos de agenciar la gestión del agua:

Las visiones económico tecnicistas del gobierno central han arrastrado a las autoridades administrativas de la autonomía indígena de Raqaypampa, a considerar al agua y su gestión como un recurso natural para la producción agrícola, en el afán de incrementar los ingresos económicos para la economía de las familias, para ello, los indicadores de eficiencia, eficacia, rendimiento, costo/beneficio y otros, determinan las posibilidades de acceso y uso del agua mediante la implementación de proyectos de construcción de represas y atajados. Este reduccionismo predominante en la visión de desarrollo y progreso constituyen una potente pulsión en las formas de vida de la población raqaypampeña. Impulsar la producción agrícola para su comercialización en el mercado implica introducir insumos (semillas, insecticidas, fungicidas, abonos químicos y otros) y de paquetes tecnológicos

que incrementen la productividad y transformen las relaciones socioculturales y las dinámicas productivas. La producción agrícola familiar deberá afrontar desiguales condiciones de competitividad frente a otros productores (empresas, agroindustriales) en un mercado liberal. En consecuencia, El agua es instrumentalizada en el agenciamiento de políticas públicas estatales hacia el impulso de una matriz productiva mercantilista de la producción agrícola familiar, y un Estado que implementa mecanismos y dispositivos administrativos, jurídicos y burocráticos de control que tutelan y controlan el agua como recurso natural para el uso de la población.

Las familias y organizaciones articulan el uso del agua en función a la regeneración de los ciclos de vida productiva, social, cultural y ritual, el agua vivifica el paisaje y territorio vivo de la región, el periodo de lluvias provee de agua para la producción agrícola, pecuaria y otras necesidades. Las familias han desarrollado diversas estrategias para afrontar el déficit del líquido elemento en las actividades agrícolas, así, por ejemplo, ayuda mutua, solidaridad y la vivencia comunitaria como actitudes y comportamientos de vida contribuyen a superar los problemas suscitados por la sequía. La relación biótica de la chacra y el agua forma parte del bagaje de conocimientos de las familias; los tipos de suelos y las semillas requiere diferentes cantidades de agua requiere de los saberes de las familias y de este modo obtener buena producción. Frente a la ausencia de lluvias y escasez de agua las familias y las comunidades se movilizan para realizar ofrendas y rogativas, considerando al agua como un ser sagrado, un ser del mundo vivo, que contribuye en la crianza de la vida. Es importante destacar de los raqaypampeños la concepción del agua como un ser y parte del territorio vivo, sujeto a las interrelaciones de reciprocidades y complementariedades necesarias para la recreación de territorio biótico.

A manera de corolario, las visiones de las autoridades del GAIOC-TR y de las familias de la región, permiten establecer los siguientes aspectos:

- Tensiones en los sentidos en la uso y gestión del agua, por una parte, una visión que enfatiza el carácter de recurso natural subordinado a los discursos desarrollistas y economicistas, la concepción del agua elemento físico/químico instrumentalizado para fines productivistas y economicistas tuteladas por el Estado central y burocrático; por otra parte, una visión del agua como un ente articulado a la crianza de la vida y la regeneración de los ciclos productivos, sociales, culturales, rituales, el agua un ser viviente y parte de las comunidades de seres vivientes del territorio contribuye en el fortalecimiento de las relaciones fraternas, solidarias y de reciprocidad en las familias y comunidades.
- La construcción de tres represas en las comunidades de Raqaypampa e Ichukhata pone de manifiesto posibles transformaciones en la producción agrícola y la vida de las familias, ello supone cambios en el itinerario productivo y otros aspectos de la vida comunitaria. La mejora de la infraestructura productiva agrícola demanda la incorporación de nuevas técnicas, materiales e insumos y mutaciones en las prácticas y visiones de la población raqaypampeña.

- El predominio de la visión del Estado centralista impuesto al GAIOC-TR posiciona unilateralmente la concepción del agua como un recurso natural de explotación de enfoque economicista y tecnicista, que tendrá consecuencias en el deterioro de la visión y convivencia de las familias, y asimismo el rumbo de la gestión de la autonomía indígena.
- La GAIOC-TR al constituirse una entidad subnacional estará presionado en acomodar su gestión en las directrices de las políticas estatales del gobierno central, asimismo, tendrá la pulsión de las familias y organizaciones sindicales de la autonomía indígena que buscan otro horizonte de desarrollo.

Finalmente, la necesidad de “Yaku mana kanchu” (No hay agua)... queda como agenda pendiente en el horizonte del desarrollo de la autonomía indígena de Raqaypampa, la gestión del agua estará mediado por las tensiones de las visiones presentadas y queda pendiente explorar las posibilidades de diálogo o encuentro en un escenario de complementariedades en mancomunidad.

Referencias

1. Aceves Lozano, J. (Comp.). (1993). *Historia oral*. Instituto Mora.
2. Albó, X. (2010). *Cultura, entre la imagen propia y la ajena*. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA).
3. Gobelmann, O. (2018). ¿Diversidad étnica del Valle Alto de Cochabamba durante el intermedio tardío? Una aproximación crítica mediante el análisis contextual de la cerámica. En M. d. Muñoz, *Interpretando huellas. Arqueología, etnohistoria y etnografía de los Andes y sus Tierras Bajas* (págs. 107- 123). Kipus.
4. Choque Quispe, M. E. (2001). *La historia oral en las comunidades indígenas*. Universidad Mayor de San Andrés.
5. Choque Quispe, M. E., & Mamani Condori, C. (2001). Reconstitución del ayllu y derechos de los pueblos indígenas. En J. L. Saavedra (Ed.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. CEUB.
6. De Garay, G. (1999). *La historia oral: Entre la memoria y la escritura*. Instituto Mora.
7. Fraser, R. (1979). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros: Historia oral de la guerra civil española*. Crítica.
8. Fraser, R. (2001). *Mitos de la guerra civil*. Crítica.
9. Gobierno de la Autonomía Indígena Originario Campesina del Territorio de Raqaypampa (2018). *Plan de gestión territorial comunitaria para vivir bien. De la autonomía indígena originaria campesina del territorio del Raqaypampa*, Raqaypampa, GAIOC – TR.
10. Larson, B. (2017). *Colonialismo y transformación agraria en Bolivia 1550 -1900*. La Paz. Plural Editores.
11. Mamani Condori, C. (1991). *Taraqu, 1866-1935: Masacre, guerra y "renacimiento"*. Taller de Historia Oral Andina.
12. Mamani Condori, C. (1992). *Metodología de la historia oral*. THOA.
13. Órgano Electoral Plurinacional (2 de junio de 2024). *Estatuto de la Autonomía Indígena Originario Campesino de Raqaypampa*. Obtenido de <https://www.oep.org.bo/wp-content/uploads/2016/12/raqaypampa.pdf>.
14. Portelli, A. (2023). *Historias orales: Narración, imaginación y diálogo*. Prometeo.
15. Portelli, A. (2016). *Historia y memoria: La masacre de las Fosas Ardeatinas*. Océano.

16. Regalsky, P. (1994). *Raqaypampa. Los complejos caminos de una comunidad andina. Cochabamba*. CENDA.
17. Rivera C., S. (8 de mayo de 2024). Videoteca - THOA. Entrevista sobre la conferencia "Hacia una práctica descolonizadora de la historia: Una reflexión desde la epistemología y método de la historia oral". Obtenido de <https://thoa-bolivia.org>
18. Rivera C., S. (2008). El Potencial Epistemológico y Teórico de la Historia Oral: De la Lógica Instrumental a la Descolonización de la Historia. En A. Rosillo C., & al., *Teoría crítica dos direitos humanos no século XXI* (págs. 154-176). Porto Alegre: EDIPUCRS.
19. Rivera C., S. (1987). *El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: De la lógica instrumental a la resignificación de la historia*. Temas Sociales.
20. Rojas Vaca, H. L. (20 de agosto de 2024). *La organización campesina en los procesos de desarrollo económico local. El caso del distrito mayor indígena de Raqaypampa*. Obtenido de https://osgeydel.cebem.org/docs/09bol_426_334549.pdf.
21. Schwarzstein, D. (Comp.). (1991). *La historia oral*. Centro Editor de América Latina.
22. Taller de Historia Oral Andina. (1984). *El indio en la historia de Bolivia*. THOA.
23. Taller de Historia Oral Andina. (1986). *Mujer y resistencia comunitaria: Historia de vida de Doña Felipa de Choque*. THOA.
24. Thompson, P. (2018). *La voz del pasado: Historia oral* (4.^a ed.). Oxford University Press.
25. Tribunal Supremo Electoral de Bolivia (12 de julio de 2024). *Documental Raqaypampa T'ikarin*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=JGXeUFUAGjA>
26. Vansina, J. (1968). *La tradición oral*. Labor.
27. Vargas Rivas, G. (2016). *Las autonomías indígena originario campesinas en el Estado Plurinacional Boliviano. Territorialidad y Autogobierno*. Ministerio de Autonomías de Bolivia.
28. Zambrana V., Jaime (2021). Raqaypampa: Desafíos y dilemas de la gestión de gobierno autónomo indígena. *En Pretextos*. No. 6, 31-42.

Fuentes de conocimiento, experiencias y vivencias

Alarcón, Florencio (20 de noviembre del 2020). Entrevista autonomía y territorio.
Entrevistador: Jaime Zambrana. GAIOC-T, Raqaypampa.

Albarracin, Gualberto (5 de marzo de 2024). Entrevista autonomía y territorio.
Entrevistador: Jaime Zambrana. GAIOC-T, Raqaypampa.

Vallejos, Fermín (+), reconocido como yachaq (sabio) de Raqaypampa, testimonio
recopilado de una publicación Regalsky (1994).

Caero Primo, Entrevista autonomía y territorio. Entrevistador: Jaime Zambrana.

Mujeres y hombres, (2019, 2020, 2021). Testimonios individuales y grupales en reuniones
de la organización sindical y de la GAIOC-T recopilados por Jaime Zambrana en
Raqaypampa

Registro de apuntes personales sobre autonomía, territorio y cultura de Jaime Zambrana,
en diversos eventos en Raqaypampa.

Notas

* Doctor en Ciencias de la Educación, Docente investigador, Universidad Mayor de San Simón, ja.zambrana@umss.edu.bo y jaimezambranavargas@gmail.com.

Docteur en Sciences de l'éducation en la Université Catholique de Louvain (UCL), Diplôme d'études approfondies (DEA) en Psychologie (UCL), Magister en Estudios del Desarrollo con mención en Elaboración y evaluación de Proyectos sociales en el Centro de Estudios Superiores Universitarios de la Universidad Mayor de San Simón (CESU-UMSS), Diplomado en formación por competencias para la educación superior (UMSS), Diplomado en Gestión y Evaluación de Proyectos Sociales (UMSS), Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Docente investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Simón, profesor universitario de posgrado en la Universidad Católica Boliviana (UCB), Cochabamba, de la Escuela Militar de Ingeniería (EMI), Cochabamba, de la Universidad Privada Abierta Latinoamericana (UPAL), de la Universidad Técnica Privada Cosmos (UNITEPC), Cochabamba, de la Universidad Pedagógica de Sucre. Consultor e investigador en temas de interculturalidad, autonomía indígena, políticas culturales, planificación y evaluación de proyectos en el área educativa y social en instituciones públicas y privadas dedicadas al desarrollo sociocultural urbano y rural. Publicaciones: Raqaypampa: Desafíos y dilemas de la gestión de gobierno autónomo indígena. (2021) En Pretextos. No. 6, 31-42, Concepciones de autonomía y de la gestión del territorio de las autoridades y la población en la entidad autonómica indígena originario campesino de Raqaypampa. (2019). En Soria Galvarro, Harry, Autonomía, interlegalidad y comunidad, pp. 10-79. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, Jatun llank'ay: La complementariedad de las relaciones de género en la formación profesional de la UNIBOL Quechua "Casimiro Huanca" (2017). En Mato, D. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, 111-128, La escuela en el mundo campesino quechua: Tensiones socioculturales entre modos de socialización de conocimientos (2006). Archivos Analíticos de Políticas Educativas 14(32). Publicado en Noviembre en el sitio Web: <http://epaa.asu.edu/epaa>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5488-6643>
Dirección de correo electrónico: ja.zambrana@umss.edu.bo

** *Nota.* Sembrando vida [Fotografía] por Elizabeth Estrada Pinto, Raqaypampa, Cochabamba, 2025

**Saya, identidad y resistencia:
mujeres afrobolivianas en el Estado Plurinacional**

Cecilia Zenteno Lawrence - Eija Ranta

Saya, identidad y resistencia: mujeres afrobolivianas en el Estado Plurinacional

Saya, Identity and Resistance: Afro-Bolivian Women in the Plurinational State

Cecilia Zenteno Lawrence*

Eija Ranta**

Como citar: Zenteno, C., Ranta, E., (2026). Saya, identidad y resistencia: mujeres afrobolivianas en el Estado Plurinacional. *Revista Dialógica Intercultural*, 7, 49-65, DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21683979>

Recibido: 8 de abril de 2026 • Aprobado: 1 de julio de 2026

RESUMEN | Este artículo analiza cómo mujeres afrobolivianas construyen y resignifican experiencias de identidad, pertenencia y acción política en el contexto del Estado plurinacional boliviano. A partir de un enfoque cualitativo, basado en entrevistas en profundidad y participación en espacios culturales y organizativos, el estudio examina las narrativas mediante las cuales las participantes interpretan el racismo, el sexismo y las dinámicas de exclusión presentes en la vida cotidiana. El análisis muestra que las tensiones entre los discursos estatales de descolonización, interculturalidad y reconocimiento y las experiencias vividas se expresan en prácticas sociales, corporales y relacionales que configuran formas situadas de agencia. Estas experiencias evidencian que el reconocimiento formal de la diversidad no elimina mecanismos cotidianos de racialización e invisibilización, los cuales inciden en la construcción de subjetividades y en el acceso a espacios sociales y simbólicos. En este marco, las expresiones culturales afrobolivianas, particularmente la saya, emergen como prácticas sociales y performativas a través de las cuales las mujeres articulan memoria colectiva, organización comunitaria y afirmación identitaria, configurando espacios de resistencia política en sus cotidianos. El estudio sostiene que estas prácticas amplían la comprensión de la agencia afroboliviana más allá de los ámbitos institucionales, al mostrar cómo la vida social, la identidad y la acción colectiva se producen en contextos situados de experiencia comunitaria.

Palabras clave: Afrobolivianas. Justicia Racial. Saya. Racismo estructural. Resistencia. Exclusión Política.

ABSTRACT | This article analyses how Afro-Bolivian women construct and resignify experiences of identity, belonging and political action within the context

of the Bolivian Plurinational State. Drawing on a qualitative approach—based on in-depth interviews and participation in cultural and organisational spaces—the study examines the narratives through which participants interpret racism, sexism and the dynamics of exclusion present in everyday life. The analysis shows that the tensions between state discourses of decolonisation, interculturality and recognition, and lived experiences are expressed in social, bodily and relational practices that shape situated forms of agency. These experiences reveal that formal recognition of diversity does not eliminate everyday mechanisms of racialisation and invisibilisation, which impact the construction of subjectivities and access to social and symbolic spaces. Within this framework, Afro-Bolivian cultural expressions, particularly the *saya*, emerge as social and performative practices through which women articulate collective memory, community organisation and identity affirmation, configuring spaces of political resistance in their daily lives. The study argues that these practices broaden the understanding of Afro-Bolivian agency beyond institutional spheres, by showing how identity, collective action and social experience are produced in situated contexts of community life.

Keywords: Afro-Bolivian women; Racial justice; Saya; Structural racism; Resistance; Political exclusion

1. Introducción

A pesar del amplio reconocimiento normativo de los derechos del pueblo afroboliviano en la Constitución Política del Estado y en la legislación nacional, las propias instituciones estatales han reconocido que persisten barreras estructurales que limitan el ejercicio efectivo de estos derechos. En un pronunciamiento oficial con motivo del Día Nacional del Pueblo y la Cultura Afroboliviana, la Defensoría del Pueblo señaló la necesidad de fortalecer las políticas públicas orientadas a erradicar la discriminación, promover la igualdad de oportunidades, la violencia de género y garantizar la participación del pueblo afroboliviano en los espacios de toma de decisiones (Defensoría del Pueblo, 2025). Este reconocimiento institucional pone de manifiesto la persistencia de una brecha entre el marco jurídico de protección y las condiciones reales de participación y representación, lo que constituye un punto de partida para analizar cómo el racismo institucional y el sexismo estructural continúan afectando, de manera particular, a las mujeres afrobolivianas.

El Estado Plurinacional se sustentaba en los principios plurales consagrados en la Constitución de 2009: diversidad, interculturalidad y superación de los modelos colonial, republicano y liberal (Núñez del Prado, 2015; Postero, 2017; Radhuber, 2012; Ranta, 2022). Desde su discurso fundacional, el nuevo modelo estatal propuso el reconocimiento de las diversidades étnicas bajo paradigmas descolonizadores y de orientación comunitaria, abriendo canales potenciales para que minorías históricamente marginadas —entre ellas el Pueblo Afroboliviano— ejercieran sus derechos y participaran en los espacios sociales, económicos y políticos hacia el cambio estatal prometido. Como señala Busdiecker (2019, p. 1):

Además de impulsar un debate público más amplio sobre el racismo y la discriminación, la elección de Morales condujo a la renegociación de las nociones, retóricas y prácticas en torno al 'multiculturalismo'. Su administración prometió 'descolonizar' Bolivia y refundarla como un Estado 'intercultural y plurinacional' [...] Después de un proceso de asamblea constituyente, Bolivia ratificó una nueva Constitución en 2009. Esta reforzó la importancia del multiculturalismo [...] con una terminología diferente y una visión más amplia de la diversidad que, por primera vez, incluyó a los afrodescendientes.(traducción propia)

La Constitución boliviana de 2009 reconoce a 36 pueblos indígenas originarios campesinos, así como a la población afroboliviana. Según el censo de 2024, 25.168 personas se autoidentificaron como afrobolivianas, constituyéndose como el sexto grupo minoritario del país (Instituto Nacional de Estadística, 2025). Debido a la centralidad que han adquirido los pueblos indígenas en los estudios académicos sobre Bolivia, la población afroboliviana ha sido frecuentemente invisibilizada en los debates sobre indigenismo y mestizaje. Aunque ambas publicaciones están separadas por más de una década y por el hito político que significó la Constitución de 2009 —que reconoció formalmente al Pueblo Afroboliviano dentro del Estado Plurinacional—, tanto Piqueras (2008) como Busdiecker (2019) coinciden en señalar la persistencia de procesos de invisibilización y exclusión.

Uno de los problemas a los que se enfrenta hoy en día el afroboliviano en general es a una discriminación que genera exclusión y marginación social y que les provoca una baja autoestima como grupo, lo que dificulta su concienciación y lucha por los derechos que les pertocan como ciudadanos bolivianos y como portadores y herederos de una cultura diferente (Piqueras, 2008, p. 112).

A su vez, Busdiecker (2009, p. 398) señala que, pese a una presencia continua en la región andina desde el siglo XVI, los descendientes africanos fueron ampliamente ignorados tanto por el Estado como por la producción académica durante largos períodos históricos.

Esta persistencia de la marginalización afroboliviana no constituye un fenómeno aislado, sino que se inscribe en dinámicas más amplias presentes en la región latinoamericana. Si bien tanto afrodescendientes como pueblos indígenas enfrentan pobreza, desempleo y déficit de servicios sociales, los pueblos indígenas han logrado movilizarse políticamente y obtener avances legislativos y territoriales, especialmente durante las reformas multiculturales de las décadas de 1980 y 1990 (Hooker, 2005; Wade, 2010). Los afrodescendientes, en cambio, han sido “sistemáticamente ignorados, marginados y menospreciados” (Wade, 2010, p. 36). Las mujeres afrodescendientes, en particular, enfrentan opresiones múltiples y formas diferenciadas de racismo, sexismo y exclusión socioeconómica, articuladas desde una matriz interseccional que invisibiliza sus particularidades (Busquier, 2018; Busquier y Parra, 2021). Desde una perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989), estas formas de desigualdad no operan de manera independiente, sino que se entrecruzan y producen experiencias específicas de exclusión para las mujeres afrobolivianas. En Bolivia, la literatura sobre racismo se ha centrado predominantemente en los pueblos indígenas (Loayza, 2014; Macusaya, 2022; Zegada y

Canedo, 2023), con escasa atención a la población afroboliviana, salvo la excepción de Busdiecker (2019). Recientemente, la investigación sobre racismo y activismo antirracista ha cobrado impulso en diversas partes de América Latina (Malagón Rodríguez y Ranta, 2025; Moreno Figueroa y Wade, 2022, 2024; Ranta y Zenteno Lawrence, 2025).

Pese al reconocimiento constitucional del Pueblo Afroboliviano en el marco del Estado Plurinacional, persisten importantes interrogantes sobre la forma en que las mujeres afrobolivianas experimentan dicho reconocimiento en su vida cotidiana y construyen estrategias de acción política frente a la persistencia del racismo y la exclusión. Este artículo aborda ese problema a partir del análisis de sus experiencias y prácticas de organización. El análisis se organiza a partir de las categorías de plurinacionalismo, agencia, interseccionalidad y reconocimiento, que orientan la interpretación de las experiencias relatadas por las interlocutoras.

A partir de lo expuesto, el presente artículo examina cómo las mujeres afrobolivianas construyen y resignifican experiencias de identidad, pertenencia y acción política en el marco del Estado plurinacional boliviano, un proceso frecuentemente asociado con políticas públicas orientadas a la inclusión de los pueblos indígenas y originarios. El análisis se enfoca en tres dimensiones entrelazadas: una mirada crítica sobre los alcances y limitaciones de las políticas de inclusión; las estrategias de agencia que desarrollan en un contexto de desinterés gubernamental y polarización social creciente; y, con especial atención, el lugar que ocupan prácticas culturales como la saya en la configuración de sus luchas por reconocimiento, derechos y justicia racial. Estas dimensiones no se presentan de manera aislada, sino que atraviesan los distintos apartados del artículo, aunque con distinto énfasis, tal como se detalla en la estructura que presentamos más adelante.

Para abordar estas dimensiones, adoptamos un enfoque cualitativo basado en discusiones de grupos focales y entrevistas individuales con mujeres afrobolivianas —quienes solicitaron mantener el anonimato— realizadas en las ciudades de Cochabamba, La Paz y Santa Cruz. La selección de estas ciudades respondió al interés de analizar las experiencias de mujeres afrobolivianas que desarrollan trayectorias de liderazgo, organización y activismo en contextos urbanos. Si bien las provincias Sud Yungas (1.523 personas autoidentificadas) y Nor Yungas (1.523) continúan siendo territorios históricos del Pueblo Afroboliviano, el Censo de Población y Vivienda 2024 muestra una importante presencia de población afroboliviana en la provincia Murillo (4.749 personas), la provincia Andrés Báñez de Santa Cruz (4.324) y la provincia Cercado de Cochabamba (1.156) (Instituto Nacional de Estadística, 2024). En este sentido, la investigación prioriza estos escenarios urbanos, donde se desarrolló el trabajo de campo con mujeres afrobolivianas vinculadas a procesos organizativos y de liderazgo, sin desconocer la relevancia histórica y cultural de los Yungas.

La mayoría de las interlocutoras ocupan posiciones de liderazgo en espacios locales y nacionales, y presentan edades, niveles educativos y posturas políticas diversas. La investigación forma parte del proyecto *Social Justice and Raciality in Post-Utopian Latin*

America (2021–2026), financiado por el Consejo de Investigación de Finlandia (proyecto N.º 1362492). La primera discusión en grupo focal se realizó con siete mujeres en noviembre de 2022. En el trabajo de campo de enero-febrero de 2024, Ranta realizó cuatro entrevistas en profundidad y una discusión en grupo focal con tres mujeres, además de entrevistar a cuatro académicos bolivianos especializados en racismo. También se realizaron dos discusiones en grupo focal de manera colaborativa en febrero de 2024. Durante 2023 y 2024, Zenteno Lawrence llevó a cabo cuatro entrevistas en profundidad en 2023 y, a lo largo de 2023 y 2024, realizó tres discusiones en grupo focal. Zenteno, miembro de la comunidad afroboliviana, facilitó procesos de cooperación continua con las interlocutoras, lo que permitió dinámicas de colaboración sostenida y diálogo horizontal.

El artículo se organiza en tres apartados principales. En primer lugar, se presenta un breve recorrido histórico del pueblo afroboliviano con énfasis en el protagonismo de las mujeres en procesos organizativos, abordando los avances legislativos y políticos. Posteriormente, se analizan las percepciones de las interlocutoras sobre los desafíos sociales, políticos y económicos contemporáneos, evidenciando las brechas entre las realidades vividas y la retórica estatal de inclusión y descolonización. En un último acápite, se examina la saya —expresión cultural que integra canto, danza y música, considerada por Angola Maconde (2010) como la principal manifestación identitaria de la cultura afroboliviana— como práctica performativa y política.

2. Remembranzas históricas

Los encuentros de saya no solo son en los Yungas o en La Paz, las comunidades afrobolivianas están en varios municipios del país [...] casi siempre empezamos con la copla de: 'Isidoro Belzu bandera ganó, ganó la bandera del altar mayor' [...] las letras de la saya muestran nuestra historia y también nuestro día a día (Entrevista en Cochabamba, 21 de septiembre 2024).

Este testimonio evidencia cómo la memoria de la abolición de la esclavitud no solo se preserva, sino que se reactualiza en la práctica performativa de la saya, donde se articulan historia, identidad y vida cotidiana desde formas situadas de producción cultural y política. La copla, ampliamente difundida en su repertorio, remite a la abolición formal de la esclavitud en Bolivia en 1851, durante el gobierno de Isidoro Belzu, cuando la Constitución estableció la libertad e igualdad jurídica (Bridikhina, 1997; Machaca Benito y Ballivián Vásquez, 2016). En este sentido, la referencia a Belzu funciona como un marcador histórico que conecta la experiencia afroboliviana con la formación del orden republicano, al mismo tiempo que inscribe sus luchas actuales en procesos continuos de reconocimiento, visibilización y disputa por derechos en el presente.

Como señala otra interlocutora, "en nuestro país somos vistos mayormente como bailarines de saya o extranjeros; o, en el caso de los varones, futbolistas" (comunicación personal en La Paz, 22 de septiembre de 2023), lo que evidencia los marcos estereotipados de

reconocimiento social que reducen lo afroboliviano a expresiones culturales o a la condición de extranjero, negando su lugar en la sociedad boliviana.

Frente a estas reducciones externas, desde las propias comunidades afrobolivianas la saya adquiere un significado muy distinto. Más allá de su dimensión expresiva, esta práctica condensa procesos históricos de larga duración. De acuerdo con Ponce Vargas, Ballivián y Ballivián (2014, p. 216), constituye un mecanismo de resistencia y visibilidad que canaliza la expresión cotidiana, la denuncia de vulneraciones y la exigencia de derechos. Además, el liderazgo femenino en su organización y transmisión permite comprenderla como un dispositivo intergeneracional de organización comunitaria, donde se entretajan pasado, resistencia y nuevas formas de lo colectivo.

En este sentido, la saya constituye una de las formas de agencia femenina que inciden en la producción de sentidos colectivos y en la configuración de espacios comunitarios no únicamente discursivos, sino también materiales, relacionales y políticos. Como señala una de las entrevistadas:

La saya afroboliviana no solamente es bailar y demostrar un baile, sino representar cultura, todo un trayecto de vivencias, tradiciones, costumbres. Aprendí a participar en las actividades de la saya y, en ese proceso, conocí a otros grupos, muchos de ellos integrados por mujeres líderes. Ellas nos impulsaban a soltarnos y a repensar nuestra identidad. Al principio yo creía que ser afrodescendiente era algo negativo, pero en esos espacios comprendí que no es así, que somos personas como cualquier otra (Entrevista en La Paz, 17 de septiembre de 2024).

Como comenta nuestra interlocutora, el testimonio sugiere que la saya puede leerse como una práctica social de índole performativo-político, que condensa experiencias históricas y cotidianas, y en la cual las mujeres no solo preservan memoria, sino que también redefinen su lugar en la comunidad y en la sociedad. Esta dimensión se vincula con su origen etimológico, ya que, según Rey Gutiérrez (1998), el término saya deriva del vocablo kikongo *nsaya*, que alude a formas de trabajo colectivo acompañadas de canto bajo conducción femenina, lo que refuerza la historicidad del liderazgo de las mujeres en esta práctica cultural y su inscripción en matrices afroatlánticas de organización del trabajo y la sociabilidad.

En la actualidad, tanto hombres como mujeres participan del canto, mientras la dirección coreográfica recae en mujeres y la ejecución musical acompaña la representación. Tradicionalmente, los instrumentos de percusión —tambores, *cuanchas* (tronco de bambú) y campanas metálicas— eran ejecutados exclusivamente por varones; sin embargo, en años recientes las mujeres han comenzado a ocupar también este espacio. Como señala una entrevistada, “antes las mujeres solo bailábamos y cantábamos; ahora también tocamos el tambor, y eso ha cambiado la forma en que nos ven dentro de la comunidad” (Entrevista en Santa Cruz, 3 de febrero de 2024), lo que evidencia una reconfiguración de las jerarquías

de género al interior de la práctica y una renegociación de las fronteras de lo permitido dentro del orden comunitario.

De esta forma, la saya puede ser leída como una práctica históricamente situada que vincula pasado y presente, y que permite comprender las actuales dinámicas de invisibilización y reconocimiento del Pueblo Afroboliviano en relación con procesos de organización en torno a formas alternativas iniciados desde la introducción de poblaciones africanas esclavizadas en el territorio del Alto Perú (Crespo, 1975; Klein, 2003) en el marco de la formación colonial de la economía extractiva de ese periodo.

Desde la conquista del Alto Perú en el siglo XVI, la corona española autorizó la importación de personas africanas esclavizadas mediante sistemas de licencias con cupos restringidos (Wolf, 1981). Estas poblaciones fueron destinadas principalmente a la minería de la plata en Potosí, así como a actividades agrícolas y extractivas. A pesar de las condiciones de opresión, desarrollaron formas organizativas propias, entre las cuales destacan las cofradías (Sánchez, 2008). Aunque desde 1548 se restringió su conformación, estas lograron operar como espacios de sociabilidad, ayuda mutua y reproducción cultural, contribuyendo a la configuración de formas tempranas de identidad colectiva afrodescendiente en tensión con los dispositivos coloniales de control religioso y laboral.

Con el colapso de la economía minera en el siglo XVIII, las haciendas de los Yungas se consolidaron como espacios centrales de explotación de mano de obra afrodescendiente (Angola Maconde, 2010). Fue en este contexto donde la saya adquirió un papel relevante como práctica cultural de resistencia, articulada a espacios festivos que habilitaban formas acotadas de expresión autónoma dentro de un orden profundamente desigual (Ballivián, 2012). Como recuerda una entrevistada, “mi abuela nos contaba que en la hacienda sólo podían cantar saya solo dentro de la casa o cuando había fiesta del santo” (Comunicación personal, en Cochabamba, 15 de mayo de 2024), lo que ilustra el carácter ambivalente de estos espacios entre control y agencia y la producción de márgenes de autonomía en contextos de dominación extrema. Si bien la esclavitud fue abolida formalmente en 1851, en la práctica continuaron existiendo formas de servidumbre como el ponguaje y el mitanaje, lo que muestra que las jerarquías coloniales no desaparecieron con la abolición (Bridikhina, 1997; Machaca Benito y Ballivián Vásquez, 2016). Estas condiciones afectaron especialmente a la población afroboliviana rural.

Un punto de inflexión se produjo con la revolución nacionalista de 1952 y la reforma agraria de 1953, que eliminaron de manera más efectiva las formas de trabajo forzado y ampliaron formalmente la ciudadanía. No obstante, estos procesos estuvieron acompañados por un proyecto estatal de homogeneización cultural que promovió un ideal nacional mestizo, tendiendo a invisibilizar la especificidad afroboliviana dentro del imaginario nacional (Zambrana Balladares, 2014; Komadina y Regalsky, 2016). La expansión de la educación rural permitió un mayor acceso a la escolarización, pero no eliminó las jerarquías raciales ni las desigualdades de género que continuaron operando como estructuras sedimentadas de exclusión.

En este contexto, las trayectorias afrobolivianas se caracterizan por una tensión persistente entre inclusión formal e invisibilización estructural. Esta tensión se reconfigura en el marco del Estado Plurinacional, particularmente a partir del reconocimiento constitucional del Pueblo Afroboliviano en 2009. Si bien este reconocimiento amplía el campo de derechos y la visibilidad institucional, no desarticula completamente las formas cotidianas de racialización, que continúan operando en ámbitos como la educación, el trabajo y las relaciones con el Estado. Como se analizará en las secciones siguientes, estas tensiones entre reconocimiento formal y exclusión cotidiana atraviesan las narrativas de las mujeres afrobolivianas, para quienes la saya constituye simultáneamente un recurso de visibilidad y un campo de disputa política.

3. Resistencias en movimiento: avances constitucionales

La recuperación democrática en 1982 abrió un escenario propicio para que las expresiones culturales afrobolivianas, hasta entonces circunscritas al ámbito rural de los Yungas, comenzaran a proyectarse en espacios urbanos. En este proceso, mujeres jóvenes migrantes asumieron un rol central en la reactivación de la saya, transformándola en un espacio de encuentro social, organización comunitaria y experiencias compartidas en torno a la racialización (Zambrana Balladares, 2014). En este contexto, la saya no solo fue una práctica cultural, sino también un espacio donde se piensa y se enfrenta el racismo. Como señala una de las entrevistadas, “comprender el racismo implica el generar espacios de organización o tener estrategias para comprender y enfrentar las situaciones de racismo [...] En esto los encuentros de saya hacen que nos encontremos, dialoguemos y compartamos muchas formas de racismo en la sociedad” (Entrevista en La Paz 17 de septiembre de 2023). Este testimonio permite observar que la saya no funciona únicamente como una práctica cultural, sino como un espacio de socialización de experiencias de discriminación que, en la vida cotidiana, suelen vivirse de manera individualizada o naturalizada. Al propiciar el encuentro entre mujeres de distintos contextos, la saya habilita un proceso colectivo de nombrar el racismo, compararlo y reconocer sus formas recurrentes, lo que contribuye a desestabilizar su carácter “normalizado” en la sociedad. En este sentido, más que “resolver” el racismo, la saya se convierte en un espacio de diálogo que permite hacerlo visible, discutible y políticamente pensable.

Durante la década de 1990 y principios de la década de 2000, el movimiento afroboliviano transitó hacia formas más explícitas de organización política, en un contexto marcado por el Decenio de Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas y la Conferencia Mundial de Durban contra el Racismo, que contribuyeron a la expansión de redes afrolatinoamericanas y a la consolidación del racismo como problema público de escala regional (Yañez Inofuentes, 2016). En este proceso, la saya siguió siendo un eje importante de identidad y organización, aunque en condiciones de desigualdad frente a otros pueblos. Como advierte una interlocutora, aunque los pueblos indígenas y el pueblo afroboliviano comparten experiencias de discriminación, existe una diferencia importante en términos de visibilidad y apoyo: “ambos son grupos vulnerables en la sociedad en cuanto a la discriminación, el

racismo y la desigualdad. Pero la gran diferencia es que los indígenas tienen mucha más visibilidad, más apoyo, territorio, entre otras más, que el pueblo afroboliviano” (Entrevista en La Paz, 17 de septiembre de 2024).

El proceso constituyente de 2006–2009 marcó un punto de inflexión en este recorrido. Aunque el Pacto de Unidad no incluyó representantes afrobolivianos entre sus 200 asambleístas (Zambrana Balladares, 2014, p. 150), la Constitución Política del Estado de 2009 incorporó por primera vez el reconocimiento expreso del Pueblo Afroboliviano. En particular, el artículo 32 establece que: “el pueblo afroboliviano goza, en todo lo que corresponda, de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales reconocidos en la Constitución para las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (República de Bolivia, 2009, art. 32). Este reconocimiento constituye uno de los pilares del proyecto plurinacional, orientado a superar las limitaciones del paradigma multicultural mediante el reconocimiento constitucional de la diversidad como fundamento del Estado. Para el año 2011 se creó el Consejo Nacional Afroboliviano (CONAFRO) como organización nacional, y en 2012 el censo incorporó la categoría “afroboliviano” (Machaca Benito y Ballivián Vásquez, 2016). Las entrevistas muestran que la saya fue un espacio clave para muchas mujeres en este proceso de lograr cambios institucionales, ya que venía funcionando como lugar de organización y aprendizaje. Una entrevistada señala: “la saya afroboliviana no solamente es bailar y demostrar un baile, sino representar cultura, todo un trayecto de vivencias, tradiciones, costumbres” (Entrevista en La Paz, 16 de septiembre de 2024). Otra agrega que en estos espacios pudo cambiar su forma de verse a sí misma: “al principio yo creía que ser afrodescendiente era algo negativo, pero en esos espacios comprendí que no es así” (Entrevista en La Paz, 16 de septiembre de 2024).

Estos testimonios permiten comprender la saya como un espacio de formación social donde se producen aprendizajes colectivos, se reconfiguran las formas de autopercepción y se elaboran experiencias de pertenencia. En este sentido, la saya para las mujeres afrobolivianas funciona como un espacio social en el que la experiencia vivida se transforma en conocimiento compartido, articulando procesos de organización social e identidad.

En conjunto, estas experiencias permiten ver que el reconocimiento institucional no borra las tensiones acumuladas históricamente, sino que las reubica en un campo social ya moldeado por la práctica de la saya. En ese espacio, la memoria colectiva, las formas de organización y la construcción de identidad no aparecen como elementos separados, sino como dimensiones que se producen de manera simultánea a los espacios de vida de las mujeres afrobolivianas.

4. Trayectorias de resistencia: cuando la saya nos nombra

La saya —práctica cultural que articula danza, música y canto— ha operado históricamente como un espacio colectivo de resistencia frente a la esclavitud y el trabajo forzado. Esta memoria de resistencia continúa estructurando las experiencias contemporáneas de las

mujeres afrodescendientes, quienes reconfiguran sentidos de pertenencia, identidad y acción política en el contexto del Estado Plurinacional. Una de las participantes lo expresa así:

Para mí ser afrodescendiente es lo mejor que tengo y estoy muy orgullosa de pertenecer al Pueblo Afroboliviano. Desde la saya he encontrado que nuestra cultura es parte del país y que muchas veces no se nos reconoce. Hemos visto que hemos logrado mucho a través de la saya y que debemos seguir organizándonos, así la saya nos nombra. (Grupo focal, Cochabamba, 30 de noviembre de 2022)

En este testimonio se pueden observar tres dimensiones analíticas interrelacionadas: identidad, agencia y acción política. La afirmación del orgullo identitario —“ser afrodescendiente es lo mejor que tengo”— constituye una forma de posicionamiento de nuestra interlocutora frente a procesos históricos de invisibilización y racialización. Este reconocimiento no surge de manera aislada, sino que se construye a partir de la experiencia colectiva en la saya, donde la participante señala que “nuestra cultura es parte del país”, evidenciando la función de esta práctica como espacio de inscripción de lo afroboliviano en la narrativa nacional. Asimismo, el testimonio expone una tensión central entre reconocimiento simbólico e invisibilización cotidiana. Aunque se afirma la pertenencia al país, simultáneamente se señala que “muchas veces no se nos reconoce”, lo que revela la distancia entre el discurso institucional del Estado y las experiencias cotidianas de exclusión de las mujeres. En cuanto a la agencia colectiva, la afirmación “hemos visto que hemos logrado mucho a través de la saya” muestra que la acción no es individual, sino compartida. La invitación a “seguir organizándonos” refuerza esa idea de comunidad en movimiento, donde la saya no solo recuerda el pasado, sino que también impulsa a mantenerse unidas y a continuar construyendo juntas. En ese sentido, la saya es a la vez identidad, memoria y una forma de actuar en el presente.

Sin embargo, estas formas de comunidad no se experimentan de manera homogénea. En los relatos de las interlocutoras aparece una tensión constante entre la continuidad y la transformación de la saya en contextos urbanos y migratorios. Algunas mujeres señalan que, con el paso del tiempo, la saya ha ido perdiendo parte de su carácter de encuentro comunitario, especialmente en la ciudad, donde tiende a ser percibida más como una práctica escenificada o incluso reducida a una forma cultural despojada de su dimensión comunitaria y política. Como expresa una de las interlocutoras: “ahora ya no es como antes, antes la saya nos reunía a todos, ahora en la ciudad cada quien está en lo suyo, y cuando bailamos es más para el evento, no para encontrarnos en comunidad” (Entrevista en La Paz, 16 de septiembre de 2023). Esta lectura no implica el rechazo de la saya, sino una disputa abierta por su significado social y político en el presente.

Frente a esta percepción, otras mujeres insisten en que la saya no puede reducirse a una práctica performativa. En sus relatos aparece como un espacio de transmisión cultural y de memoria histórica. Una participante lo expresa así: “la saya no es solo para el escenario, es donde contamos lo que somos, lo que vivimos nuestras abuelas y lo que seguimos viviendo nosotras” (Grupo focal en Cochabamba, 30 de noviembre de 2022). En este sentido, la saya

aparece como un archivo vivo de la experiencia colectiva, donde se condensan memorias, saberes y formas de vida que no se agotan en lo escénico.

Esta dimensión se profundiza en los relatos que vinculan la saya con la identidad encarnada. Una de las participantes describe esta relación de forma especialmente intensa: “yo no puedo separar mi cuerpo de la saya [...] Cuando camino, cuando hablo, eso ya está en mí, cuando lucho por mis derechos y mis necesidades, las de mi familia y de mi comunidad” (Entrevista en Santa Cruz, 3 de febrero de 2024). En este tipo de enunciados, la identidad no aparece como una categoría abstracta, sino como una forma de presencia corporal cotidiana, donde la cultura no se piensa, sino que se vive y se encarna.

En términos organizativos y políticos, la saya también ha funcionado como un espacio de encuentro entre mujeres de distintas regiones, edades y trayectorias. En estos espacios, las diferencias ideológicas o personales suelen quedar en segundo plano frente a experiencias compartidas de discriminación, migración y falta de reconocimiento. Como señala una participante: “en la saya nos damos cuenta de que no estamos solas, que lo que una vive en su barrio, otra lo vive en otro lugar, y ahí empezamos a hablar de organizarnos” (Entrevista en Santa Cruz, 3 de febrero de 2024). De este modo, la saya no solo produce identidad, sino también condiciones para la acción colectiva.

En este marco, su papel ha sido especialmente relevante para las mujeres afrobolivianas, quienes históricamente han enfrentado limitaciones en el acceso a espacios educativos, laborales y políticos. En sus propios relatos, la saya aparece como un lugar donde se aprende a hablar en público, a coordinar, a liderar y a participar. Una de las interlocutoras lo resume así: “yo antes era tímida, pero en la saya aprendí a hablar, a organizar, a no tener miedo de decir lo que pensamos” (Grupo focal en Cochabamba, 30 de noviembre de 2022). En este sentido, la saya no solo acompaña procesos culturales, sino también trayectorias de formación política y liderazgo.

No obstante, estas transformaciones también se inscriben en un contexto de ambivalencia institucional. Aunque el discurso multicultural ha promovido el reconocimiento de la diversidad, en la práctica muchas mujeres señalan que su participación sigue siendo canalizada principalmente a través de expresiones culturales. Una participante lo expresa críticamente: “nos invitan a bailar, nos aplauden, pero después no nos preguntan nada, no hay espacio para hablar de lo que vivimos” (Entrevista en La Paz, 17 de septiembre de 2024). En este sentido, la saya corre el riesgo de ser reducida únicamente a representación folclórica, en lugar de ser comprendida como una forma de organización social y política.

Esta reducción se hace visible en eventos institucionales donde la saya es incorporada como espectáculo, sin continuidad en espacios de diálogo o participación. Desde la perspectiva de las interlocutoras, esto no es solo una cuestión cultural, sino una forma de separación entre visibilidad y poder. Como señala otra mujer: “nos ven cuando bailamos, pero no cuando pedimos derechos” (Grupo focal en Cochabamba, 30 de noviembre de 2022).

Frente a ello, las mujeres afrobolivianas insisten en una definición más amplia de la saya, en la que esta no se limita a lo estético ni a lo festivo, sino que forma parte de su historia,

su organización y su lucha política. En sus palabras, la saya es al mismo tiempo memoria, encuentro y acción colectiva, una práctica que sigue produciendo comunidad incluso en contextos de cambio y tensión.

5. Conclusiones

El análisis desarrollado permite sostener que la saya articula memoria histórica, organización comunitaria y acción política en el contexto del Estado Plurinacional de Bolivia. Lejos de reducirse a una expresión folclórica, esta práctica opera como un espacio social donde convergen experiencias históricas de resistencia, formas contemporáneas de racialización y estrategias situadas de agencia.

Las mujeres afrobolivianas ocupan un lugar central en la preservación, transmisión y resignificación de la saya. Su participación no se limita a lo performativo, sino que involucra procesos de liderazgo, articulación comunitaria y organización política. A través de la saya, se configuran espacios donde se identifican problemáticas compartidas, se fortalece la conciencia colectiva y se habilitan formas diversas de acción organizada.

Los hallazgos muestran también que los procesos de urbanización, migración y reconocimiento institucional han transformado el significado social de la saya. Aunque el reconocimiento constitucional del Pueblo Afroboliviano ha ampliado el marco formal de derechos, no ha logrado desarticular las prácticas cotidianas de racialización, exclusión y desigualdad de género. En este contexto, la incorporación de la saya en escenarios estatales y festivos suele estar atravesada por lógicas ambivalentes que tienden a reducirla a una expresión cultural escenificada, desplazando su densidad política y comunitaria.

Sin embargo, las narrativas de las interlocutoras evidencian que la saya mantiene una dimensión política activa. Más que una práctica del pasado, constituye un espacio de memoria viva y de producción de conocimiento situado, donde se transmite intergeneracionalmente la historia de la esclavitud y la resistencia, al tiempo que se articulan demandas contemporáneas de justicia racial, igualdad de género y reconocimiento efectivo de ciudadanía.

En este sentido, el estudio permite afirmar que el reconocimiento formal de la diversidad cultural no es suficiente para transformar las desigualdades estructurales. Persisten tensiones entre discurso y práctica que atraviesan de manera particular las experiencias de las mujeres afrobolivianas. En ese marco, la saya no solo expresa esas tensiones, sino que se constituye como un espacio donde estas se hacen visibles, se negocian y se disputan continuamente, manteniéndose como un ámbito fundamental de producción de sentido, pertenencia y acción política.

Referencias

1. Angola Maconde, J. (2010). Las raíces africanas en la historia de Bolivia. En S. S. Walker (Comp.), *Conocimiento desde adentro: los afrosudamericanos hablan de sus pueblos y sus historias* (pp. 145–222). Fundación PIEB.
2. Ballivián, M. (2012). *La saya boliviana: un espacio comunitario afrocéntrico e intercultural de enseñanza y aprendizaje* [Tesis de maestría, PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón].
3. Bridikhina, E. (1997). Coca, dinero o jornales: La situación económica social de los esclavos negros en Nor-Yungas, segunda mitad del siglo XIX. En R. Barragán, D. Cajías & S. Qayum (Comps.). *El siglo XIX: Bolivia y América Latina* (pp. 463–474). Muela del Diablo Editores.
4. Busdiecker, S. (2009). The emergence and evolving character of contemporary Afro-Bolivian mobilization: From the performative to the political. En L. Mullings (Ed.), *New social movements in the African diaspora: Challenging global apartheid* (pp. 121–137). Palgrave Macmillan.
5. Busdiecker, S. (2019). The promises and limits of Bolivia's antiracism law for Afro-Bolivians: Tundiqui, the National Afro-Bolivian Council, and the battle against blackface. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 14(3), 334–347. <https://doi.org/10.1080/17442222.2019.1664722>
6. Busquier, L. (2018). ¿Interseccionalidad en América Latina y el Caribe? *Con X*, (4), 1–21. <https://doi.org/10.24215/24690333e023>
7. Busquier, L., & Parra, F. (2021). Feminismos y perspectiva interseccional en América Latina y el Caribe. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 10(20), 63–90.
8. Clarós, L. (2022). A modo de presentación: momentos de la crisis. En L. Clarós & V. Díaz Cuéllar (Comps.), *Crisis política en Bolivia 2019–2020* (pp. 7–17). Rosa Luxemburg Stiftung / Plural Editores.
9. Crespo, A. (1975). *Esclavos negros en Bolivia*. Librería Editorial Juventud.
10. Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
11. Defensoría del Pueblo. (2025, 23 de septiembre). *Defensoría del Pueblo insta al Estado a implementar políticas públicas para erradicar la discriminación y las barreras*

estructurales que limitan el ejercicio de derechos del pueblo afroboliviano.
<https://www.defensoria.gob.bo/noticias/defensoria-del-pueblo-insta-al-estado-a-implementar-politicas-publicas-para-erradicar-la-discriminacion-y-las-barreras-estructurales-que-limitan-el-ejercicio-de-derechos-del-pueblo-afroboliviano>

12. Hooker, J. (2005). Indigenous inclusion/black exclusion: Race, ethnicity and multicultural citizenship in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 37(2), 285–310.
13. Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Censo de Población y Vivienda*. <https://censo.ine.gob.bo/>
14. Klein, H. (2003). *A concise history of Bolivia*. Cambridge University Press.
15. Komadina, J., & Regalsky, P. (2016). *La política de la saya: el movimiento afroboliviano*. Plural Editores.
16. Loayza, R. (2014). *Halajtayata: racismo y etnicidad en Bolivia*. Fundación Konrad Adenauer.
17. Machaca Benito, G., & Ballivián Vásquez, J. (2016). *El pueblo afrodescendiente en Bolivia: De la clandestinidad a la visibilidad protagónica*. FUNPROEIB Andes.
18. Macusaya, C. (2022). *En Bolivia no hay racismo, indios de mierda*. Jichha.
19. Malagón Rodríguez, A., & Ranta, E. (2025). Black feminist and anti-racist activism. En H. Onodera, M. Kaskinen & E. Ranta (Eds.), *Citizenship utopias in the global South* (pp. 105–120). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003378891-9>
20. Moreno Figueroa, M., & Wade, P. (2022). Introduction. En M. Moreno Figueroa & P. Wade (Eds.), *Against racism* (pp. 3–27). University of Pittsburgh Press. <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2329335>
21. Moreno Figueroa, M., & Wade, P. (2024). The turn to racism and anti-racism in Latin America. *Ethnic and Racial Studies*, 47(11), 2311–2325. <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2329335>
22. Núñez del Prado, J. (2015) *Utopía indígena truncada: proyectos y praxis de poder indígena en Bolivia plurinacional*. CIDES/UMSA.
23. Piqueras, R. (2008). Afrobolivia. Historia de un olvido. En G. Dalla, C. Garanzini, D. Maffia, & R. Piqueras (Coords.), *Poder local, poder global en América Latina* (pp. 111-119). Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

24. Ponce Vargas, M., Ballivián, J., & Ballivián, M. (2014). Sociedad y cultura. En A. Zambrana Balladares (Comp.), *El pueblo afroboliviano: historia, cultura y economía* (pp. 169–225). FUNPROEIB Andes.
25. Postero, N. (2017). *The indigenous state: Race, politics, and performance in plurinational Bolivia*. University of California Press.
<https://www.luminosoa.org/books/m/10.1525/luminos.31>
26. Radhuber, I. (2012). Indigenous struggles for a plurinational state. *Journal of Latin American Geography*, 11(2), 167–193. . <https://doi.org/10.1353/lag.2012.0035>
27. Ranta, E. (2022). Ethnography of the state in plurinational Bolivia. En M. Fahimi, E. Flatschart & W. Schaffar (Eds.), *State and statehood in the global South* (pp. 221–237). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94000-3_11
28. Ranta, E., & Zenteno Lawrence, C. (2025). The Vivir Bien Rhetoric and Afro-Bolivian Women's Struggles for Recognition and Inclusive Citizenship. En S. Matthews, & A. Castellsagué (editoras), *Post-Development from the Global South : Radical Alternatives or Ambivalent Engagements?* (pp. 103-122). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003477921-8>
29. República de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*. Gaceta Oficial de la República de Bolivia.
30. Rey Gutiérrez, M. (1998). *La saya como medio de comunicación y expresión cultural en la comunidad afroboliviana* [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés].
31. Wade, P. (2010). *Race and ethnicity in Latin America*. Pluto Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt183p73f>
32. Yañez Inofuentes, P. (2016). Cartografías y discursos del movimiento afroboliviano. En J. Komadina & P. Regalsky (Comps.), *La política de la saya* (pp. 11–16). Plural Editores.
33. Zambrana Balladares, A. (2014). El pueblo afro y su historia contemporánea. En A. Zambrana Balladares (Comp.), *El pueblo afroboliviano* (pp. 85–168). FUNPROEIB Andes.
34. Zegada, M., & Canedo, G. (2023). *Mi delito es ser indio: política y racismo en Bolivia 2006–2021*. CERES / Plural Editores.

Notas

*Cecilia Zenteno Lawrence es docente adjunta de la Facultad de Desarrollo Rural y Territorial en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Ha gestionado proyectos de cooperación en planificación territorial, gestión hídrica, soberanía alimentaria y feminismos en Asia, Europa y Latinoamérica. Investiga y facilita procesos que visibilizan las articulaciones territoriales entre sociedad y naturaleza. ORCID <https://orcid.org/0009-0003-5623-3380>
cn.zenteno@gmail.com

** Eija Ranta es docente y profesora asociada de los Estudios del Desarrollo Global en la Universidad de Helsinki, Finlandia. Investiga política indígena y étnica, democracia y desarrollo en América Latina. Es autora de los libros *Vivir Bien as an Alternative to Neoliberal Globalization* (Routledge, 2018) y *Citizenship Utopias in the Global South* (con Henri Onodera y Martta Kaskinen, Routledge, 2025). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6978-6174>
eija.ranta@helsinki.fi

*** *Nota*. Memoria que suena: mujeres, saya y acción política en el cotidiano [Fotografía] por Cecilia Zenteno Lawrence, Tocaña, 2021.

Voces silenciadas, lecturas no comprendidas: desarrollo de la expresión oral como base para la comprensión lectora en niños de contextos vulnerables (Cochabamba, Bolivia)

Vicente Limachi Pérez

**

Voces silenciadas, lecturas no comprendidas: desarrollo de la expresión oral como base para la comprensión lectora en niños de contextos vulnerables (Cochabamba, Bolivia)

Silenced voices, misunderstood readings: developing oral expression as a foundation for reading comprehension in children from vulnerable contexts (Cochabamba, Bolivia)

Vicente Limachi Pérez*

Como citar: Limachi Perez, V. (2026). Voces silenciadas, lecturas no comprendidas: desarrollo de la expresión oral como base para la comprensión lectora en niños de contextos vulnerables (Cochabamba, Bolivia). *Revista Dialógica Intercultural*, 7, 66-86. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21686478>

Recibido: 11 de marzo de 2026 • Aprobado: 25 de junio de 2026

RESUMEN | La lectoescritura es una competencia fundamental para el desarrollo académico y social de las personas; sin embargo, en contextos de vulnerabilidad sociocultural y lingüística como el boliviano, persisten altos índices de fracaso lector. Este artículo, derivado de una investigación cualitativa en escuelas de nivel primario de Cochabamba, tuvo como objetivo determinar las relaciones entre la expresión oral de los niños y el desarrollo de su comprensión lectora. A través de observaciones de aula y entrevistas en profundidad, se evidenció que las dificultades articulatorias, el vocabulario limitado y una sintaxis incipiente constituyen una base cognitiva frágil que obstaculiza la construcción de significados. Los hallazgos revelan una escasa atención pedagógica al desarrollo de la oralidad y una primacía de la decodificación sobre la comprensión. Se concluye que, sin un fortalecimiento sistemático de la expresión oral, las intervenciones en lectoescritura tienen un impacto limitado; para ello, se requieren enfoques de enseñanza de la lectoescritura que consideren la lengua oral como cimiento indispensable.

Palabras clave: expresión oral, comprensión lectora, contextos de vulnerabilidad, prácticas pedagógicas.

ABSTRACT | Literacy is a fundamental skill for individuals' academic and social development; however, in contexts of sociocultural and linguistic vulnerability such as Bolivia's, high rates of reading failure persist. This article, based on qualitative research in elementary schools in Cochabamba, aimed to determine the relationships between children's oral expression and the development of their reading comprehension. Through classroom observations and in-depth interviews,

it was found that articulation difficulties, limited vocabulary, and nascent syntax constitute a fragile cognitive foundation that hinders the construction of meaning. The findings reveal a lack of pedagogical attention to the development of oral language and a prioritization of decoding over comprehension. It is concluded that, without a systematic strengthening of oral expression, interventions in literacy have a limited impact; to this end, literacy teaching approaches are required that consider oral language as an indispensable foundation.

Key words: oral expression, reading comprehension, contexts of vulnerability, teaching practices.

1. Introducción

La lectoescritura constituye una de las competencias fundamentales que deben desarrollarse en los niños para su éxito académico e inclusión social. El aprendizaje de la lectura y la escritura es la plataforma que sostiene el desarrollo cognitivo, académico y social del ser humano. Si bien este proceso de aprendizaje es responsabilidad tanto de la familia como de la escuela primaria, esta última lo asume por encargo directo de los sistemas educativos nacionales. La escuela concentra sus esfuerzos durante los primeros años de escolaridad en la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, con resultados no siempre alentadores. Aunque la escuela reconoce la importancia del desarrollo de la capacidad lectora y escritora en los niños, en la práctica, como lo demuestran diversos estudios, las tasas de fracaso lector son elevadas tanto en los países en desarrollo como en los occidentales industrializados (Snow, 2021).

Estudios realizados con base en la ciencia cognitiva y la neurociencia confirman la importancia crítica de la decodificación fonológica en las etapas iniciales que constituye la base para el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora. Si bien este tipo de estudios se centró en el aprendizaje de la lectura y la escritura en inglés, en contextos educativos favorables y con diversidad de recursos, pocos estudios prestan atención a contextos de alta vulnerabilidad. El artículo de Castles, Rastle y Nation (2018) aboga por un enfoque equilibrado y de base científica para la enseñanza de la lectura. Esta propuesta busca superar la dicotomía entre los enfoques fonético y global, a fin de revertir los fracasos en el desarrollo de la lectura en los niños y formar lectores competentes.

Siguiendo a Smith (2001), existen varias razones que provocan dificultades en la lectura. Entre ellos, los conflictos personales, sociales o culturales pueden interferir en la motivación o las habilidades de un niño que aprende a leer. Otros estudios consideran importante el rol del entorno social, especialmente el hogar, como agente alfabetizador que influye en el desarrollo lector de los niños. El hogar es un espacio potencial que podría facilitar el acceso a textos y proporcionar los andamiajes necesarios para fomentar el agrado por la lectura y el desarrollo de habilidades lectoras, especialmente en niños con dificultades en la lectura (Hamilton, Esmaeeli, & Hayiou-Thomas, 2025). Es decir, el hogar es un escenario determinante para promover la literacidad emergente, entendida como la etapa en la que los niños adquieren conocimientos relacionados con la lectura, la escritura

y el lenguaje antes de iniciar su educación escolar (Clay, 2001). Esta comprensión del proceso de alfabetización desde el nacimiento del niño cuestiona toda teoría de alfabetización que supone que el aprendizaje de la lectura y escritura inicia con la escolarización formal. Asumimos que el aprendizaje de la lectura y la escritura comienza temprano en la vida del niño y es continuo. No obstante, en el contexto latinoamericano y boliviano con alta desigualdad socioeducativa, el apoyo del entorno familiar al desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras en los niños es variable y escaso.

En América Latina, otro factor influyente en el desarrollo de la lectoescritura en castellano de los niños escolares es la diversidad lingüística. La mayoría de los países cuenta con varias lenguas indígenas vigentes en áreas rurales y urbanas. Muchos niños conviven con familiares mayores de edad que hablan al menos una lengua indígena en sus hogares y tienen escasa experiencia con la lectoescritura alfabética en castellano. Las lenguas indígenas influyen en los distintos niveles lingüísticos del castellano hablado por las familias, ya que configuran variantes regionales y sociales del castellano, con características fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxico-semánticas distintas de la variante estándar que se pretende enseñar en la escuela, especialmente en lo relativo a la lectura y la escritura. Además de las características sociolingüísticas y socioculturales, las condiciones socioeconómicas precarias de las familias de los niños que asisten a escuelas públicas (Urquijo, García, & Fernandes, 2015) constituyen factores influyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, toda vez que por razones laborales, los padres de familia se ven obligados a permanecer la mayor parte del tiempo fuera de sus hogares, restando así las posibilidades de apoyo en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de sus niños.

Los estudios en Latinoamérica evidencian que solo el 45% de alumnos alcanza niveles esperados en pruebas estandarizadas, con brechas del 40% en escuelas estatales frente al 62% en privadas (Sáenz & Volman, 2025) en Argentina; en México, Delgado Coellar (2022) y Gonzales y Moreno (2022) señalan bajos desempeños en EXCALE, PLANEA y PISA, atribuibles a inequidades en el acceso a materiales entre zonas urbanas y rurales, mientras que en Ecuador, Rosero-Armas, Torres-Ibarra, y Martínez (2025) confirman problemas de fluidez y coherencia, proponiendo estrategias colaborativas sin evidenciar su sostenibilidad ni abordar desafíos lingüísticos y pedagógicos en contextos públicos, aunque todos los enfoques coinciden en una perspectiva evaluativa y progresiva que define lo simple o complejo desde la gramática formal, sin profundizar en soluciones contextualizadas.

En el sistema educativo boliviano, los textos guía proporcionados por el Ministerio de Educación para el área de Comunicación y Lenguajes enfatizan la enseñanza del código, basado en el reconocimiento de las vocales, las consonantes y los sonidos básicos (fonemas). Es decir, se busca desarrollar la conciencia fonológica definiendo las sílabas como “golpes de voz” y unidades fonológicas con sonido. Para ello, se sugieren actividades rítmicas, con palmadas para segmentar palabras. También se enfatiza la mecánica de la escritura, centrada en el trazado, la caligrafía y la repetición de grafías en letra de imprenta

y carta (Ministerio de Educación, 2025). Esto coincide con la concepción de los profesores sobre la importancia de iniciar la enseñanza de la lectura y escritura con las vocales, luego las sílabas, posteriormente las palabras, frases y oraciones. Es decir, las habilidades lingüísticas implicadas en el desarrollo de la lectura y escritura tendrían que experimentar cambios significativos. Situación similar se resalta en el caso de Chile: el estudio de Quezada, Aravena, Maldonado y Coloma (2024), realizado en escuelas de segundo y tercer grado, revela que, si bien en los primeros años la decodificación es fundamental, en cursos superiores el vocabulario y la comprensión oral surgen como predictores del rendimiento en la comprensión lectora. No obstante, en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura no se logra superar la decodificación como la habilidad central a desarrollar en la escuela.

Asumimos que los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad constituyen pilares fundamentales para el desarrollo educativo, cognitivo y social de los individuos. Las investigaciones revisadas coinciden en resaltar como componentes principales que intervienen en el desarrollo de la lectura y escritura en niños son habilidades como la conciencia fonológica (Valle-Zevallos, Mendez-Vergaray, & Flores, 2024), el vocabulario (Hernández-Sobrino, García-Navarro, Gonzáles-Santamaría, & Dominguez-Gutiérrez, 2023) y la sintaxis. También se evidencia una coincidencia en cuanto al vacío de conocimiento respecto de la instrucción estructurada en relación con la lectura y la escritura, el desarrollo de la expresión oral en los niños como base para el aprendizaje de estas, y los factores emocionales, socioculturales y socioambientales que intervienen en el aprendizaje de estas. La expresión oral, en términos de Cassany, Luna y Sanz (2007), si bien es una habilidad comunicativa compleja que implica la negociación de significados y la adaptación constante al contexto, constituye una condición contextual y práctica que permite el aprendizaje significativo de la lectoescritura, pero ha sido sistemáticamente descuidada por la escuela que centraliza su práctica de enseñanza de la lectura y la escritura en la gramática y el código, antes que su función comunicativa.

En América Latina se resalta la necesidad de contar con evidencias sobre contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, diversidad lingüística y sistemas educativos limitados en recursos y con desafíos estructurales. Esta necesidad, sin embargo, conlleva un desafío epistemológico y metodológico que permita comprender el desarrollo de la lectura desde una aproximación ecosocial (Lemke, 1995) y de la literacidad (Barton & Hamilton, 2004). Más aún cuando en el caso del sistema educativo boliviano se propone una educación plurilingüe en la que los profesores y los niños, además del desarrollo de habilidades de lectura y escritura en castellano, deben aprender una lengua local y otra extranjera. No obstante, no se cuenta con estudios que profundicen en la importancia de la expresión oral en castellano como requisito primordial para el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente en contextos de diversidad lingüística y cultural. Es el caso de Bolivia, donde son escasos los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en el contexto de la implementación de la Ley 070. Los pocos estudios que abordan esta problemática son trabajos de tesis o proyectos de grado desarrollados por estudiantes de universidades públicas que plantean propuestas didácticas centradas en la dimensión lúdica

(Conde, 2021) e inclusión de textos locales (Coarite, 2022). Además, los estudios muestran que, en las escuelas, la mayoría de los profesores no cuenta con la formación necesaria para identificar dificultades y trastornos específicos del lenguaje, como la dislexia, la agrafia, entre otros (Paiva, 2024). Esto limita las posibilidades de proporcionar los andamiajes pertinentes para que los niños con este tipo de dificultades puedan desarrollar sus habilidades de expresión oral, lectura y escritura.

El documento de trabajo denominado “Análisis del Diagnóstico Preliminar de 6to de Secundaria. Comunicación y lenguajes. Lectura y escritura” del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa expone los resultados de las pruebas de Lectura y Escritura en estudiantes del último grado de nivel secundario, donde sólo tres de 10 estudiantes comprenden lo que leen (OPCE, 2024). Esto muestra que los estudiantes no han desarrollado ni consolidado sus habilidades de lectura en los primeros años de escolaridad. Esta situación es preocupante no solo para el sistema educativo boliviano, sino también para las familias y la sociedad en general. Si bien se conoce la estadística general sobre la baja comprensión lectora, son escasos los estudios que analizan de manera empírica y directa cómo las características concretas de la expresión oral de los niños y niñas de primaria, tales como las dificultades articulatorias de determinados fonemas, las confusiones entre fonemas, el reducido repertorio léxico y la fluidez verbal (Corral & Sarmiento, 2025), influyen en la capacidad de comprensión de los textos que leen.

Entonces, en el contexto boliviano, especialmente en el marco de la implementación de la Ley Educativa 070, es necesario explorar los factores que subyacen a esta problemática desde la perspectiva de la literacidad. Esto implica una aproximación situada socialmente desde la perspectiva de las interacciones cotidianas de los niños y sus familias con los contextos letrados. Las dinámicas de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en las familias de los niños que asisten a escuelas públicas en contextos urbanos son complejas y diversas, especialmente en barrios donde habitan familias migrantes del área rural. Por ello, consideramos que comprender los procesos de aprendizaje de estas habilidades, desde sus inicios, es una condición necesaria para contribuir a su mejoramiento con relación a la generación de andamiajes para el aprendizaje de la lectura y escritura, sistemas de apoyo a los profesores, fortalecimiento del apoyo desde las familias, creación de materiales contextualizados y políticas públicas que permitan cerrar la brecha en lectoescritura de forma equitativa. En la investigación en desarrollo y en este artículo emergente de la misma asumimos la perspectiva de la literacidad, que supera la noción de alfabetización y la visión estrictamente cognitiva del aprendizaje, para comprender la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales situadas (Cassany, 2004; Kalman, 2003; Zavala, 2009). En otros términos, asumimos la lectura y la producción de textos no sólo como habilidades técnicas, sino como acciones contextualizadas y significativas, que son parte de la vida cotidiana, la familia, el barrio y la comunidad, donde los niños y demás personas las usan para propósitos concretos tales como comunicar, jugar, crear, aprender, entre otros, ligados a interacciones sociales y de acceso al conocimiento. Desde esta perspectiva, prestamos especial atención a cómo las prácticas de lectura y escritura están integradas a contextos sociales y culturales específicos. Por tanto, influyen en la identidad y en las relaciones

sociales de las personas. Para este estudio, asumimos también la literacidad como un enfoque de investigación, porque va más allá del aprendizaje de habilidades técnicas e incluye la competencia crítica necesaria para analizar discursos y generar impacto en el sujeto y en su entorno.

Este artículo emergente de una investigación en desarrollo en escuelas de nivel primario de Cochabamba, Bolivia, busca ilustrar la estrecha relación entre la expresión oral y la comprensión lectora. Por ello, este artículo describe las relaciones entre las características de la expresión oral de los niños y el desarrollo de la comprensión lectora.

2. Método

La investigación general en desarrollo se enmarca en la perspectiva cualitativa (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). La etnografía de aula y el análisis documental son métodos adoptados para el desarrollo del estudio. Si bien la investigación abarca seis unidades educativas: dos privadas y dos públicas, ubicadas en el contexto urbano y dos públicas ubicadas en el contexto rural, para efectos de este artículo, consideramos los datos emergentes de dos de ellas. Es un estudio de caso de dos unidades educativas públicas ubicadas en la zona urbana, pero en barrios diferentes. La elección de las dos unidades educativas respondió a la sospecha de que las condiciones pedagógicas y materiales son distintas en ambas unidades educativas y que estas podrían estar influyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las unidades educativas seleccionadas fueron dos situadas en el contexto urbano: EV, situada en el centro de la ciudad, y RP, situada en un barrio de la zona oeste, a cuatro kilómetros del centro de la ciudad. Los criterios para la selección fueron: a) tipo de unidad educativa, ambas son públicas y ofrecen educación primaria en los grados 1º, 2º y 3º, donde se enseña a leer y escribir; b) ubicación geográfica, ambas unidades educativas se encuentran en un contexto urbano; c) características de las familias de los estudiantes, estrato social y económico humilde. En las dos unidades educativas, la población estudiantil está compuesta por varones y mujeres entre 25 y 30 por cada curso, todos menores de edad, razón por la que resguardamos su identidad en el anonimato. En los mencionados grados se realizaron observaciones (Taylor & Bogdan, 2000) de aula, no participantes y participantes, especialmente en horarios correspondientes a la asignatura de lenguaje. En cada curso se realizó un promedio de seis observaciones de clase, sumando un total de 40. Cada observación de clase tomó entre 45 y 60 minutos de duración.

A fin de contar con la triangulación de datos, las observaciones fueron complementadas con entrevistas a los profesores a cargo, uno por curso, seis en total, así como conversaciones espontáneas, a manera de entrevista semiestructurada, con seis estudiantes, tres varones y tres mujeres, en cada curso, sumando un total de 38 estudiantes entrevistados. Esto permitió incluir sus voces como protagonistas (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Tanto para las observaciones como para las entrevistas se aplicaron guías que contemplaban preguntas relativas a: las formas de enseñanza de los profesores, las

experiencias de aprendizaje de los niños, las dificultades en la expresión oral de los niños, los textos de lectura utilizados, las preferencias de los niños por determinados textos y el apoyo brindado por las familias al proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

El procesamiento, análisis e interpretación de los datos comprendieron cuatro momentos: a) la transcripción y codificación de las observaciones y entrevistas; b) categorización abierta; c) categorización axial de los textos transcritos, con base en las pautas de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002); y d) triangulación de fuentes y técnicas (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Esta última permitió un análisis cruzado y contrastado entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las voces de los protagonistas y las dos unidades educativas.

3. Resultados

Considerando que el objetivo del artículo es determinar las relaciones entre las características de la expresión oral en castellano de los niños y su desarrollo de la comprensión lectora, a continuación, presentamos los resultados que reflejan las características de la expresión oral en los niños, sus limitaciones en la comprensión lectora, los esfuerzos y barreras pedagógicas en la enseñanza de la lectura en la escuela.

Desarrollo de la expresión oral, tarea inconclusa

Los niños de las escuelas estudiadas presentan debilidades en su expresión oral. Por una parte, es recurrente el temor o la resistencia a hablar sobre todo cuando la maestra pide su participación en el aula. Las preguntas que plantean las profesoras normalmente tienen como respuesta el silencio, con algunas excepciones de cerca de cinco niños en cada aula de cada escuela que responden regularmente. Sin embargo, por una parte, la escasa participación oral de los niños en las clases está relacionada con aspectos emocionales y psicológicos; por otra, está directamente relacionada con el limitado desarrollo de las habilidades lingüísticas vinculadas con la expresión oral.

Toda vez que los niños enfrentan una situación en la que deben expresar sus ideas en el aula, lo poco que se escucha son palabras sueltas expresadas en voz baja o emisiones verbales telegráficas. Es el caso de una situación comunicativa en una de las clases observadas:

Prof.: (Después de haber leído la fábula de la tortuga y la liebre) A ver, niños, ¿quién me puede decir de qué se trata el cuento?

Niños: (unos se agachan, otros se miran, otros buscan algo en sus pertenencias)

Niño 1: Tortuga, liebre

Niña 2: De la tortuga y la liebre

Prof.: Pero, ¿qué hicieron? A ver tú (indica a uno de los niños que permanece en silencio)

Niño 3: doydua coejo

Prof.: Ah, muy bien, sobre la tortuga y la liebre, también es un tipo de conejo. Muy bien, ¿y tú qué entendiste? (dirigiéndose a una niña).

Niña 4: toytuya corey

Prof.: Muy bien, pero ¿quién me puede decir qué hicieron?

Niño 5: (quien más habla en clase) La liebre compite con la tortuga. La tortuga es muy lentita. La liebre pierde porque se duerme.

Prof.: Muy bien, ahora van a dibujar. (Cl1°RP, 2025)

Las expresiones de los niños reflejan tanto evidencias de dificultades articulatorias como de limitada fluidez. Esto también se percibe cuando leen en voz muy baja y muestran inseguridad articulatoria. Algunos niños, se detienen cuando deben leer palabras largas y complejas como “contrincante” o cuando éstas tienen sílabas trilíteras como “aprovechando”, “despierta”, “primera”. También muestran dificultades articulatorias con palabras como: “correr”, “llegó”. Además de tener dificultades de reconocimiento de los grafemas “rr”, “ll”, los cuales articulan como si fueran /l/, como en /colel/, /sora/ y /y/, como en /yego/. Estas dificultades están directamente relacionadas con las características del habla de los niños. Tal es el caso de uno de ellos que, si bien ya cursa el tercer grado, refleja las siguientes variaciones articulatorias: “Hoy fuimos al palque con mi helmana menol y mi plimo. Jugamos en los columpios, bajamos pol el tobogán y colimos pol todo el pasto hasta cansalnos” (N73°RP, 2025).

Los maestros reconocen las dificultades de los niños en la articulación, más no proveen de andamiajes para ayudarles a superarlas, puesto que la atención y la importancia están centradas en el desarrollo de las habilidades de lectura y prefieren que los problemas articulatorios sean atendidos por los padres y profesionales especializados en ello. Estos problemas, al no resolverse en los primeros años, se arrastran a los niveles superiores. Así lo confirma una de las profesoras al referirse a las dificultades de los niños en quinto año de primaria:

A ver, de Ab..., ella tiene dislexia, tiene disgrafia, le falta mucho en cuanto a lectura y comprensión. Ella sería un casito muy especial que tengo. Y después ahí tengo otros niños, por ejemplo, Al..., Pat..., Ai..., confunden la b con la d, digamos, le vuelcan la “b” con la “d”. Mayormente, los niños la “b” con la “d” es lo que confunden mayormente, o la “l” con la “r”, en vez de ser globo, grobo o ser clavo, cravo, algo así. Esto veo más en la escritura. (P5°RV, 2025).

Los profesores se percatan de las dificultades articulatorias de los niños cuando estos inician el aprendizaje de la lectura y escritura, pero escasas son las acciones o estrategias que desarrollan para proveer de los andamiajes necesarios que faciliten a los niños desarrollar la conciencia fonológica y superar sus dificultades. Al contrario, asumen que estas dificultades deben ser resueltas por profesionales especialistas. Así lo expresa una de las profesoras: “Sí, los niños A y S no pronuncian bien la “t”; ya se les informó a los papás que visiten a un foniatra o un fonólogo; les di incluso la dirección para que puedan ir” (PC3°EV, 2025). También coincide la abuela de una de las niñas: “Sí, le ha costado mucho

pronunciar algunas palabras, cosa que a lo mejor no le entendían. Ese ha sido el punto uno, digamos, ¿no? El hablar, el pronunciamiento de palabras” (Ab3°EV, 2025). Estas dificultades repercuten en las predisposiciones y gustos por la lectura en los niños que las sufren, ya que toda vez que tienen que realizar lecturas en voz alta, sienten vergüenza frente a sus compañeros.

Una contradicción latente se evidencia en las aulas entre la necesidad de fomento de la expresión oral y la participación en el aula. Si bien los niños requieren mejorar su capacidad de expresión oral, los profesores hacen esfuerzos por mantener en silencio a quienes tienen dichas dificultades y prefieren que sean los que ya tienen desarrolladas las habilidades de lectura y buena articulación quienes lean. Esto se evidencia en la recurrencia de expresiones como: “mejor que lea tal, para que todos comprendan” o “ella lee clarito”, “a ver quién lee más rápido, ese que lea”. También, en una de las clases, uno de los niños que tiene dificultades en la lectura y es conocido como travieso levantó la mano para poder leer, pero la profesora lo detuvo: “Por favor, ante todo, quiero respeto. Baje su mano; todavía no le he dado permiso para hablar. Espere, sea paciente.” Luego agregó, “Ya saben ustedes quiénes son los traviesos, los habladores. Ya saben, ahí está la puerta, pueden salir, allá afuera van a hablar” (C13°EV, 2025). Este tipo de prácticas en las aulas conlleva una tendencia hacia el silenciamiento de quienes desean participar a través del lenguaje oral y la exclusión de quienes más apoyo requieren debido a sus limitaciones lingüísticas, familiares y contextuales. La escuela, al ignorar las prácticas orales que los niños ya traen, provoca un silencio en ellos que no siempre refleja falta de lenguaje, sino una resistencia a un entorno que no legitima su forma de hablar.

Entonces, dado que la expresión oral en los niños es el primer gran paso, antes de leer y escribir alfabéticamente, una expresión oral deficitaria que se manifiesta en vocabulario pobre, gramática incipiente y problemas de conciencia fonológica afectan directamente en la comprensión lectora, es decir, limitan la capacidad de decodificar, interpretar y comprender textos correctamente, pues el lenguaje oral es la base sobre la cual se asienta el aprendizaje de la lectoescritura. No obstante, la expresión oral también constituye un recurso lingüístico y cognitivo principal para reflejar la comprensión de lo leído, pues, convertir ideas en mensajes lingüísticos articulados requiere una serie de mecanismos que implican: la configuración de un premensaje no verbal, la selección léxica que permite la activación de palabras relevantes en el léxico mental, la codificación gramatical que implica la organización sintáctica, la codificación fonológica que permite la planeación de los sonidos y la articulación en tanto ejecución motora del habla (Levelt, 1989). Las deficiencias de los niños en los dos últimos procesos se reflejan en sus dificultades articulatorias, que se convierten en marcas de exclusión escolar, porque la escuela las entiende y las trata como déficit y no como diferencia motivada por las características sociolingüísticas del contexto.

El eco vacío de la lectura

La dificultad recurrente en los primeros años de escolaridad es la comprensión lectora. En las clases de primer grado, los profesores leen los textos para que los niños escuchen y comprendan lo leído. No obstante, a pesar de que los niños muestran esfuerzos iniciales por prestar atención a la lectura, pronto dispersan su atención, se ponen a hablar entre ellos o dirigen sus miradas hacia distintas partes del salón mientras el profesor continúa leyendo el texto. Lo descrito parece indicar que ese conjunto de sonidos emitidos por el profesor al momento de leer el texto no impacta en los esquemas mentales previos de los niños.

Tanto niños como profesores son conscientes de la dificultad en la comprensión de los textos leídos. Si bien los niños están iniciando sus primeras experiencias de aprendizaje de la lectura, pronto toman conciencia de sus limitaciones personales. Así lo manifiestan: “Me cuesta entender cuando la profesora lee” (NA1°EV, 2025). Pero no solo encuentran esta dificultad cuando alguien lee para ellos, sino también cuando son los protagonistas de la lectura del texto. Como lo expresa una niña: “Me cuesta leer y, a veces, no comprendo lo que dice el texto” (NC1°RP, 2025). Esta situación está directamente relacionada con la escasa práctica de la lectura en los hogares y el limitado apoyo de los adultos a los niños.

La comprensión de un texto escrito leído no es automática ni intuitiva. La lectura como habilidad cognitiva requiere de procesos de aprendizaje sistemáticos y explícitos, así como de procesos de enseñanza estructurados, ya que la ausencia de significados de ese conjunto de sonidos que llegan a los oídos de los niños refleja la ausencia semántica debido a que es posible que los niños oigan, mas no escuchen el sentido de las palabras que escuchan, es decir, su procesamiento cognitivo parece estar ausente. Esta disociación auditiva-comprensiva manifiesta entre la recepción de un continuo de sonidos y el acceso al significado de los mismos aminora la estimulación hacia la lectura de parte de los niños; también genera un desánimo en los mismos con relación a su interés por los textos e interactuar con los mismos. La sordera semántica, que viven los niños, no es una incapacidad física de recibir estímulos auditivos, sino una ausencia de habilidad para encontrar los significados que corresponden a los segmentos fónicos que constituyen las posibles palabras que escuchan.

La lectura en voz alta en el aula o en el hogar por parte de un lector competente no es garantía inmediata de la comprensión de los textos a cargo de los niños, especialmente cuando estos tienen limitaciones a nivel léxico-semántico (caso de las metáforas, cuando los niños aún no han alcanzado la discriminación). En este proceso, el lenguaje oral es un factor determinante, puesto que su limitado desarrollo e incipiente vocabulario no solo impactan negativamente en la comprensión de los textos, sino también en las dimensiones emocional y psicológica de los niños, ya que la vergüenza y la timidez son manifestaciones directamente vinculadas con la lectura, especialmente cuando es en voz alta, a la que rechazan debido a sentimientos de inseguridad. Esto muestra que la vergüenza de leer en voz alta es el primer síntoma de una desigualdad lingüística y cultural institucionalizada.

Así lo manifiestan los niños: “no me gusta leer porque tengo timidez” (N52°EV, 2025). Similar situación manifiesta una niña: “Me da vergüenza leer, no puedo pronunciar bien algunas palabras” (N81°RP, 2025), los profesores coinciden con las expresiones de los niños no sólo de primer grado: “los niños que no pueden hablar bien todavía, no quieren leer, se avergüenzan” (P1°EV, 2025), sino también de tercer grado: “los niños que tienen problemas en su pronunciación se avergüenzan y no quieren leer” (P3°RP, 2025). Esto podría estar reflejando, por una parte, que la escuela castiga la oralidad no normativa y refuerza jerarquías lingüísticas, ya que los problemas en la expresión oral también se manifiestan en cursos superiores, vale decir, que la escasa atención pedagógica al desarrollo de la expresión oral ocasiona que las dificultades articulatorias de los niños no sean resueltas y se constituyan en barreras cognitivas y socioemocionales para el desarrollo de las habilidades de lectura y del lenguaje oral y escrito en general.

El limitado vocabulario en el repertorio de los niños constituye una barrera que influye en la comprensión de los textos que leen. Así lo confirman las profesoras: “Si los niños no aumentan su vocabulario, muy poco van a comprender” (PAEV, 2025). Es decir, para los profesores el vocabulario previo con el que cuentan los niños determina la comprensión de los textos que leen. Pero también hay otros factores lingüísticos y cognitivos: vocabulario pasivo (en lugar de activo), vale decir, los niños reconocen las palabras cuando las oyen, mas no dominan sus significados exactos y no las usan según sus matices semánticos. Contrario a lo que sucede con los niños que cuentan con vocabulario activo, es decir, palabras que comprenden muy bien y las utilizan en su expresión oral y escrita. Entonces, cuando los niños escuchan leer a su profesora, pueden reconocer la mayoría de las palabras, como si fuera un eco, pero como no son parte de su vocabulario activo, no les es fácil conectar con experiencias, conceptos o emociones; por tanto, los posibles significados se desvanecen.

Si bien el caudal léxico previo es importante para la comprensión lectora, esta también depende del conocimiento sintáctico. Esto es, del orden de las palabras y sus conexiones, el cual se construye progresivamente a través del desarrollo de la expresión oral, que familiariza al niño con estructuras cada vez más complejas. Esta progresión desde lo simple hacia lo complejo es congruente con la teoría de las seis lecturas de De Zubiría (1995), quien distingue niveles que van desde la lectura fonética hasta la metasemántica; sin embargo, el problema radica en que muchos niños se estancan en los niveles iniciales de decodificación primaria y secundaria, justamente aquellos que deberían dominarse sin mayores contratiempos, y esta dificultad de base les impide avanzar hacia los niveles superiores, donde se alcanza una comprensión lectora plena y reflexiva.

Finalmente, la escucha activa favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas como la predicción, la visualización, la formulación de preguntas y la conexión con experiencias y conocimientos previos, estrategias que los niños requieren desarrollar ya sea antes o durante el aprendizaje de la comprensión lectora.

Esfuerzos y barreras en las prácticas pedagógicas

Los profesores de las distintas unidades educativas participantes del estudio son conscientes de la importancia de la pluralidad y flexibilidad metodológica para la enseñanza de la lectura. Desde sus experiencias didácticas, ellos relativizan la existencia de un único y mejor método de enseñanza, pues cada curso o grupo de niños es distinto y requiere de adecuaciones constantes en las formas de enseñarles a leer. Por ello, los profesores asumen que constreñirse a una única forma de enseñar a leer es contraproducente, ya que son las necesidades de los estudiantes las que los desafían a buscar una perspectiva metodológica plural. Esta convicción sobre la necesidad de diversificar las formas de enseñar a leer es el resultado de las experiencias acumuladas a lo largo de la trayectoria profesional de los maestros.

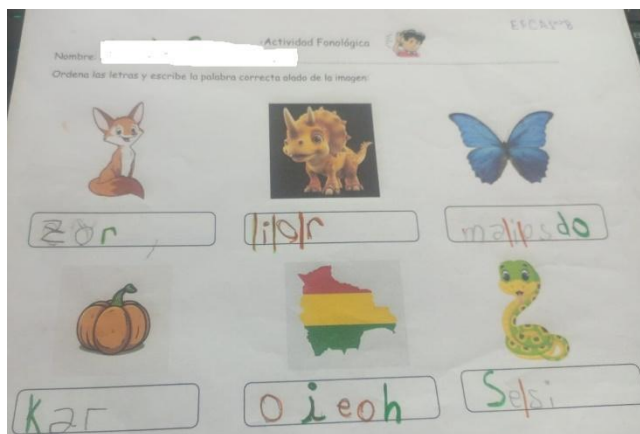
Las voces de los profesores así lo confirman: “Yo ya tengo como veintitrés años de servicio, no tengo una metodología única, tengo que adecuar cada año, hago diagnóstico al inicio de cada gestión, cada grupo que recibo es distinto, cada generación también es muy distinta a la otra, alguna vez me ha tocado un grupo que, de (nivel) inicial, ha venido leyendo y escribiendo” (P3°RP, 2025). Coincide con este criterio otra profesora: “Cada docente vemos la forma, la mejor estrategia para poder enseñar. Un método, una regla no existen, ¿no es cierto? Entonces, nos dan pautas (los métodos), pero a partir de nuestra situación, en la que vemos a los niños, buscamos estrategias para ayudarles a que aprendan a leer y escribir con facilidad (P1°EV, 2025).

No obstante, en la práctica, la preferencia por el método global es evidente, especialmente en la lectura de imágenes o en la basada en imágenes. Así lo confirman también las narrativas de los profesores que coinciden con sus prácticas en el aula: “He empleado la estrategia mediante dibujos, ya. Todo con dibujos, yo les mostraba imágenes y ellos han aprendido poco a poco a descifrar los nombres, de manera autónoma” (P3°EV, 2025). Así, durante las clases, los profesores presentan a los niños imágenes asociadas a palabras para que estos reconozcan las sílabas y las palabras. Es decir, parten con actividades que buscan reconocer imágenes, luego relacionarlas con letras iniciales, hasta escribir el nombre completo de la imagen. Tal parece que los profesores asumen que los niños aprenden a leer y escribir reconociendo patrones visuales de palabras y frases.

Sin embargo, las actividades desarrolladas tienden a fomentar más la expresión escrita que la lectura. Como lo expresan dos profesoras: “Eh, jugando con fichas, con imágenes, he ido haciendo que ellos identifiquen el nombre, por ejemplo, de un objeto que les he mostrado mediante una imagen, ellos han ido armando mediante las fichas y luego escriben su nombre (de la imagen)” (P1°EV, 2025). Situación similar reporta otra profesora: “En segundo, he iniciado con las sílabas trabadas que todavía no habíamos trabajado por falta de tiempo, he trabajado con el abecedario y he comenzado ayudándome con las imágenes, con diferentes dibujos y con las sílabas” (P2°RP, 2025). Los cuadernos de los niños también confirman lo expresado:

Figura 1

Ejercicio fonológico y escritura de nombres de imágenes



Nota: La imagen muestra la dificultad del niño al escribir. Este niño, además de tener dificultades articulatorias en su expresión oral, no relaciona aún fonemas con grafemas.

Si bien enseñar a leer a partir de la asociación de imágenes y nombres constituye una estrategia didáctica recurrente en las prácticas áulicas de las escuelas estudiadas, la necesidad de un trabajo sistemático en el desarrollo de la expresión oral y la conciencia fonológica está latente. Los profesores manifiestan sus necesidades de contar con estrategias didácticas que permitan consolidar la expresión oral en los niños y lidiar con la escasez de materiales didácticos de apoyo. No se percibe en sus narrativas la necesidad de revisar sus concepciones acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura ni de resignificar sus prácticas pedagógicas al respecto. Es decir, los profesores no son conscientes de la mencionada necesidad y señalan la escasez de materiales didácticos proporcionados por el Ministerio de Educación, por instancias competentes y por las familias como limitante para los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de la expresión oral como de la lectura y la escritura. Por lo mencionado, los profesores se ven obligados a crear sus propios materiales, según sus posibilidades, tal como manifiesta una profesora: “Como no hay libros específicos del Ministerio de Educación y tampoco los padres pueden comprar otros libros, tenemos que acudir a fotocopias, recortes, lo que brinda Internet; en primaria es algo indispensable usar material didáctico” (P1°RP, 2025).

En el aula se percibe una tendencia hacia la primacía de la decodificación como propósito de enseñanza y aprendizaje de la lectura sobre la construcción de significado. Así, por ejemplo, cuando la profesora invita a leer un cuento corto a los niños, acompaña de preguntas como: “¿Qué vocales hay?”, “¿Qué sílabas encontraste?”, “¿Qué palabras conocen?”, entre otras, deja de lado las preguntas sobre el mensaje del texto o la relación con las experiencias de los niños. Esto refleja que el interés central de los profesores está en extraer sonidos, sílabas o palabras de donde surgiría la comprensión del texto. Esta situación limita las posibilidades de disfrutar e interpretar los sentidos que el texto conlleva

en un contexto sociocultural específico, porque concentra los esfuerzos de los niños en descifrar el código, antes que en buscar el significado. Esta forma de enseñar a leer y escribir invierte el proceso natural de aprendizaje de los niños, que consistiría en buscar primero el significado y desde allí descifrar el código (Goodman, 1996; Smith, 2001).

Las narrativas de los profesores también resaltan la falta de apoyo desde los hogares: “En el aula trabajamos con los chicos todo lo que se puede, pero van a la casa y a veces no hay, no hay reforzamiento de los papás, que les lean cuentos, les incentiven a la lectura, no, no hay, algunas veces se les pide recortes de periódico, no tienen, y, ahí uno se da cuenta que ni el periódico leen en la casa, esa es mi mayor dificultad que he tenido” (P3°EV, 2025). El escaso o nulo apoyo por parte de las familias al aprendizaje de la lectura en los niños limita la práctica de la misma fuera de la escuela; por tanto, repercute en el letargo de su aprendizaje.

4. Discusión

Los bajos porcentajes de rendimiento en la comprensión lectora de los estudiantes están estrechamente vinculados con que el sistema educativo boliviano esté invirtiendo más tiempo en la apropiación del código escrito, sacrificando la atención y la dedicación a lo más importante del proceso de aprendizaje de la lectura, las habilidades lingüísticas orales (Quezada, Aravena, Maldonado, & Coloma, 2024), en concreto a la literacidad como práctica social, la misma que no comienza con la decodificación, sino con el reconocimiento social de las voces de los niños. Esto repercute en las dificultades y limitaciones en el desarrollo de la comprensión lectora que a su vez reflejan un problema de poder, pues la escuela o el profesor es quien define el habla correcta, el texto a leer, el leer bien y la variante o lengua legítima. Por ello, es importante comprender que la capacidad de producir mensajes coherentes, precisos y adecuados al contexto constituye la expresión oral situada en un contexto social, condición cognitiva fundamental para el desarrollo de la capacidad de comprender tanto textos orales como escritos, especialmente en el mundo digital donde los lectores interactúan con una gran diversidad de textos multimodales, a lo que Cassany (2006) denomina literacidad electrónica.

En coincidencia con la perspectiva psicolingüística funcional de Slobin (1996), el desarrollo de la expresión oral conlleva el desarrollo de las habilidades de pensar y pensar para hablar. Es decir, la adquisición del lenguaje implica el aprendizaje de modos de pensamiento específicos, porque para producir un mensaje oral coherente y preciso es necesario organizar nuestro pensamiento de una forma específica que se ajusta a las estructuras de la lengua que adquirimos, la primera lengua o materna, lo que implica una capacidad de planificar el mensaje oral. Por lo mencionado, los niños, antes de desarrollar sus habilidades de lectura y escritura, necesitan consolidar su expresión oral a través de la práctica en la producción oral que facilite la configuración de esquemas mentales que posteriormente utilizarán para predecir y procesar la información que escuchen o lean. La expresión oral de los niños que responde a las características de su contexto sociolingüístico y sociocultural requiere ser valorada por la escuela para que la lectura en ellos logre la construcción de significados y sentidos y no se convierta en un acto de

sumisión, especialmente cuando esta institución asume que la forma de hablar de los niños de orígenes lingüísticos y culturales diversos es deficitaria, imponiendo así una forma de exclusión de la comunidad letrada escolar.

Sin embargo, para la escuela, esta tarea se convierte en un desafío complejo, pues actualmente los niños viven en un mundo de ruido constante debido al influjo de los medios de comunicación y los dispositivos digitales (Dejanon & González, 2026). Es casi un hábito que los niños, mientras realizan sus actividades escolares o del hogar, tengan el televisor encendido y los ojos puestos en el celular donde miran, al mismo tiempo, videos en YouTube o TikTok. Esta situación acostumbra a los niños a una forma de escucha superficial. Aspecto que se reproduce en el aula cuando la profesora lee, explica o escribe en el pizarrón: la mayoría de los niños presta escasa atención, ya que la voz de la profesora deviene en un ruido ambiental.

Todo lo anterior repercute en que los niños reflejan dificultades articulatorias, incipiente competencia léxica e inmadurez sintáctica en su expresión oral, las mismas que configuran una base cognitiva frágil que les dificulta o impide construir los significados de los textos escuchados o leídos. Esta debilidad tiende a incrementarse cuando no hay estrategias metacognitivas de escucha activa tanto en el aula como fuera de ella. Esto nos desafía a repensar las formas de brindar andamiajes para el desarrollo de la expresión oral, de enseñar vocabulario o de incrementar el caudal del vocabulario en los niños antes de ingresar a la enseñanza de la lectura, repensar cómo enseñamos a los niños a escuchar y a dialogar con los textos, así como conectar el lenguaje con su mundo. Es decir, en coincidencia con los planteamientos de Cassany (2006), en un mundo saturado de información vía los medios de comunicación, internet y las redes sociodigitales en el que vivimos, aprender a leer y escribir técnicamente ya no es suficiente; es un imperativo desarrollar en los niños la capacidad de analizar, evaluar y cuestionar los textos con los que interactúan.

La enseñanza de la lectura y la escritura para tener resultados favorable en los aprendizajes de los niños, requieren trascender la pugna de métodos (Castles, Rastle, & Nation, 2018) tales como el fonético y global, y apostar por enfoques más integrales y amplios, que además incidan en la consolidación de la expresión oral, desarrollando paralelamente el vocabulario y la sintaxis (Nation & Snowling, 1998), como base para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Además, tanto la enseñanza como el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente en los primeros años, requieren un abordaje integral (Paiva, 2024) que supere lo estrictamente didáctico o el estilo docente, y que considere como factores intervinientes los recursos didácticos, el entorno familiar y el entorno digital cada vez más influyente. En otros términos, como plantea (Cassany, 2015) los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, en este caso en niños, requieren ser abordados desde la perspectiva de la literacidad, donde además de considerar seriamente el factor sociocultural, se asuma el saber hablar, leer y escribir como un conjunto de competencias y habilidades que facultan a las personas a recopilar y procesar información en determinado contexto a través de la lectura y traducirla en conocimiento, el mismo que puede ser revelado de manera oral, escrita o mediante textos multimodales. Además de

tomar en cuenta el reconocimiento y la comprensión a través del lenguaje, se reconoce la influencia del contexto sociocultural, de los roles y las dinámicas del lector y del productor de texto, lo cual nos permite comprender la literacidad como práctica social que representa concebir la lectura y la escritura no como fines en sí mismos sino medios para interactuar con el contexto social, es decir, lo que la gente hace con la lectura y escritura (Zavala, 2009; Barton & Hamilton, 2004).

5. Conclusión

Las dificultades de comprensión lectora en los niños están directamente vinculadas a un desarrollo insuficiente de su expresión oral, reflejado en problemas articulatorios, vocabulario limitado y sintaxis incipiente. La falta de andamiajes pedagógicos específicos para superar estas barreras orales en las aulas, sumada al contexto de vulnerabilidad, perpetúa una base cognitiva frágil que impide la construcción significativa de textos. Se evidencia, por tanto, la urgencia, por una parte, de que la escuela legitime las diversas formas de hablar para que la comprensión lectora no sea privilegio de unos y razón de exclusión para otros; por otra, de apostar por una literacidad inclusiva que priorice la escucha antes que la corrección, porque la exclusión lectora es también una exclusión lingüística y cultural. Por lo mencionado, es imperativo buscar por todos los medios implementar enfoques integrales que prioricen sistemáticamente el fortalecimiento de la expresión oral no solo como una necesidad cognitiva, sino también como un acto de justicia social.

Referencias

1. Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad* (págs. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
2. Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, XXV(2), 6-23.
3. Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
4. Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir ideología*. Universitat Pompeu.
5. Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Graó.
6. Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
7. Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Heinemann.
8. Coarite, B. (2022). *Cuentos andinos, como estrategia didáctica para mejorar la lectura comprensiva*. UMSA. Obtenido de <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/29318>
9. Conde, Y. (2021). *La actividad lúdica como estrategia didáctica para mejorar la adquisición del aprendizaje de la lecto-escritura en niños/as de 3ro. de primaria de la Unidad Educativa Juan José Torrez*. UMSA. Obtenido de <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/25560>
10. Corral, G., & Sarmiento, S. (2025). Fluidez verbal en la comprensión lectora en estudiantes de Básica Media. *Revista Sinapsis*, 27(2), 12-31.
11. de Zubiría, M. (1995). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprehendizaje semántico. Tomo I. Preescolar y Primaria*. FAMDI.
12. Dejanon, E., & González, E. (2026). Impacto del uso prolongado de las pantallas en el desarrollo cognitivo de los niños de 3 a 6 años de la institución educativa El Nacional. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(1), 356-364. doi:10.70625/rice/450
13. Delgado Coellar, A. (2022). La problemática de la lectura y la escritura en México. Una mirada desde un enfoque plurilingüístico. *Experior*, 1(2), 122-131. doi:10.56880/experior12.2

14. Gonzales, A., & Moreno, J. (2022). Meta-análisis sobre la educación multigrado en México: alcances, tendencias, oportunidades y vacíos. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 65-77.
15. Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Asociación Internacional de Lectura .
16. Hamilton, L., Esmaeeli, S., & Hayiou-Thomas, M. (2025). The Home Literacy Environment in Families with a History of Reading Difficulties. En G. Georgiou, & T. Inoue, *Home Literacy Environment and Literacy Acquisition. Evidence from Different Languages and Contexts* (págs. 125-140). Springer.
17. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
18. Hernández-Sobrino, L., García-Navarro, M., Gonzáles-Santamaría, V., & Dominguez-Gutiérrez, A. (2023). ¿Es el vocabulario profundo una habilidad necesaria para la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria?. *Revista de Psicología y Educación*, 18 (1), 11-21.
19. Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
20. Lemke, J. (1995). *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. Taylor and Francis.
21. Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.
22. Ministerio de Educación. (2025). *Texto de aprendizaje. 1er año de escolaridad. Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Subsistema de Educación Regular*. La Paz.
23. Nation, K., & Snowing, M. (1998). Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
24. OPCE. (2024). *Análisis del diagnóstico preliminar de secundaria 2024. Comunicación y lenguajes. Lectura y escritura 2024*. Estado Plurinacional de Bolivia.
25. Paiva, M. (2024). Identificación de las dificultades de aprendizaje del lenguaje en estudiantes de primaria. *Warisata: Revista del Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 6(16), 37-52. doi:<https://doi.org/10.61287/warisata.v6i16.13>

26. Quezada, C., Aravena, S., Maldonado, M., & Coloma, C. (2024). Incidencia de habilidades lingüísticas y lectoras en la lectura comprensiva de escolares chilenos de segundo y tercero básico. *Revista Signos*, 57(116), 757-780. doi:10.4151/S0718-09342024011601039
27. Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
28. Rosero-Armas, A., Torres-Ibarra, A., & Martínez, I. (2025). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo de la lectoescritura en los estudiantes del tercer año de la educación general básica. *Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica*, 9(1), 1-36. doi:10.56048/MQR20225.9.1.2025.e162
29. Sáenz, L., & Volman, V. (2025). *Aprender Alfabetización 2024: Resultados de 3º grado de la primaria*. Observatorio de Argentinos por la Educación.
30. Slobin, D. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". En J. Gumperz, & S. Levinson, *Rethinking linguistic relativity* (págs. 70-96). Cambridge University Press.
31. Smith, F. (2001). *Comprensión de la lectura*. Trillas.
32. Snow, P. (2021). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 222-233.
33. Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
34. Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
35. Urquijo, S., García, A., & Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. doi:10.12804/apl33.02.2015.09
36. Valle-Zevallos, M., Mendez-Vergaray, J., & Flores, E. (2024). La conciencia fonológica y su relación con la lectura: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1004-1021.
37. Zavala, V. (2009). La literacidad es lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (págs. 23-55). Paidós.

Notas

* Vicente Limachi Pérez, lingüista boliviano con maestría en Educación Intercultural Bilingüe, mención en planificación y gestión, con doctorado en lenguas, letras y traductología en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, y en Estudios socioculturales de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Desde 1998 es docente en la Carrera de Lingüística Aplicada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Cochabamba, Bolivia. Desde el año 2001 es docente investigador del PROEIB Andes en la UMSS. También fue coordinador de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de 2007 a 2013. De 2014 a 2017 fue director del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades en la Universidad Mayor de San Simón. A lo largo de su vida profesional, ha brindado apoyo con capacitaciones a docentes en temáticas relativas a la educación intercultural bilingüe, tanto en universidades y centros de formación como en organizaciones indígenas de diversos países de América Latina: Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Venezuela, Panamá, Guatemala. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5051-9391>. Dirección: vlimachi@proeibandes.org

** *Nota.* Profesora apoyando niños en la lectura, generado con Oreate IA por Vicente Limachi, 2026

**Publicar para transformar:
hacia una ciencia con impacto y sostenibilidad**

Luis F. Aguirre

Publicar para transformar: hacia una ciencia con impacto y sostenibilidad

Luis F. Aguirre*

Como citar: Aguirre, L. F. (2026). Publicar para transformar: hacia una ciencia con impacto y sostenibilidad. *Revista Dialógica Intercultural*, 7, 87-92, DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21707637>

Recibido: 5 de mayo de 2026 • Aprobado: 2 de junio de 2026

Introducción

En muchos contextos académicos, —y particularmente en América Latina, — la conversación sobre publicaciones suele reducirse a métricas: cuántos artículos, en qué revistas, con qué factor de impacto. Sin embargo, esta mirada, aunque necesaria, es insuficiente. Publicar no es solo producir textos científicos; es construir conocimiento que dialogue, que se acumule, que forme personas y, sobre todo, que tenga sentido en el tiempo. La pregunta relevante no es únicamente cómo publicar más, sino cómo generar impacto real a través de las publicaciones y sostener ese proceso a lo largo de una trayectoria científica.

La evidencia muestra que las trayectorias más sólidas no se basan en esfuerzos aislados, sino en sistemas. Es decir, detrás de una producción científica consistente suele haber algo menos visible pero más poderoso: una arquitectura del conocimiento y una escuela científica. La primera se refiere al diseño intencional de cómo se generan las preguntas, los datos y los productos científicos. La segunda, a la red de personas, —estudiantes, colegas, colaboradores, — que hacen posible que ese conocimiento se expanda y evolucione. Cuando estos dos elementos se articulan, la publicación deja de ser un evento puntual y se convierte en un proceso continuo. En lugar de investigaciones dispersas, emergen líneas temáticas coherentes; en lugar de esfuerzos individuales, se consolidan comunidades académicas. Este cambio de enfoque es clave para entender por qué algunos investigadores, —y algunos grupos, — logran mantener productividad y relevancia durante décadas.

Uno de los mecanismos más efectivos, y a menudo subestimado, para lograr esta sostenibilidad es la integración entre docencia e investigación. En muchos sistemas universitarios, las tesis de grado y posgrado representan un enorme esfuerzo intelectual que rara vez trasciende el ámbito institucional, incluso es una modalidad que en la Universidad Mayor de San Simón se está perdiendo por una oferta muy alta de diversos tipos de titulaciones que no inducen a la investigación. Sin embargo, cuando estas tesis se conciben desde el inicio como potenciales publicaciones, el panorama cambia radicalmente. Cada

estudiante deja de ser solo un aprendiz para convertirse también en un generador de conocimiento.

Este enfoque tiene múltiples efectos. En primer lugar, amplía la capacidad de producción científica, al distribuir el trabajo en una red de investigadores en formación. En segundo lugar, fortalece la calidad de las investigaciones, ya que estas se diseñan con estándares publicables desde el inicio. Y, en tercer lugar, crea una cultura académica donde publicar no es una obligación externa, sino una consecuencia natural del proceso formativo.

Pero convertir tesis en artículos no ocurre de manera automática. Requiere acompañamiento, tiempo y una estructura institucional que lo permita. Aquí es donde muchas facultades, especialmente en humanidades y ciencias sociales, enfrentan sus mayores desafíos. La tradición de trabajos extensos, narrativos y poco orientados a revistas científicas dificulta la transición hacia formatos publicables. A esto se suman limitaciones en formación metodológica, barreras idiomáticas y, en algunos casos, una percepción ambivalente hacia las métricas internacionales. Superar estas barreras no implica abandonar la identidad disciplinar, sino adaptarla estratégicamente. Las ciencias sociales y humanidades tienen un enorme potencial de impacto, especialmente en contextos locales donde las preguntas de investigación están profundamente conectadas con la realidad social. Lo que se necesita es traducir ese conocimiento a formatos que puedan circular en comunidades académicas más amplias, sin perder su esencia.

En este sentido, la construcción de líneas de investigación claras es fundamental. Cuando una facultad define ejes temáticos, —como gobernanza, educación, cultura o territorio, — y orienta sus proyectos, tesis y publicaciones en torno a ellos, se genera un efecto acumulativo. Los estudios comienzan a dialogar entre sí, se identifican vacíos de conocimiento, y se facilita la producción de trabajos de síntesis, que suelen tener mayor impacto. Además, esta coherencia temática mejora la visibilidad institucional y facilita la construcción de redes de colaboración.

A este esfuerzo interno se suma un elemento estructural que puede ser decisivo: el rol del posgrado como motor de la producción científica. En el contexto de la Universidad Mayor de San Simón, existe una oportunidad estratégica para consolidar un modelo de formación doctoral que no solo otorgue títulos, sino que genere ciencia de manera sostenida. Un posgrado bien estructurado debería permitir que los investigadores, especialmente aquellos con proyectos financiados, integren a estudiantes de doctorado dentro de sus propias líneas de investigación. Esto no solo fortalece la formación avanzada, sino que crea un circuito virtuoso: los proyectos financian estudiantes, los estudiantes generan datos, y estos se traducen en publicaciones.

Para que esto funcione, es clave pensar en programas doctorales más flexibles. En lugar de doctorados altamente fragmentados por especialidad, podría promoverse un doctorado “paraguas” o genérico, que agrupe distintas líneas de investigación bajo un marco común. Esto permitiría que los investigadores con proyectos significativos incorporen

directamente doctorandos en función de sus necesidades científicas, sin las rigideces administrativas que muchas veces limitan la innovación. Este modelo, ampliamente utilizado en sistemas científicos consolidados, no solo aumenta la productividad, sino que también fomenta la interdisciplinariedad y la colaboración.

Otro elemento clave es la creación de una cultura de escritura y revisión. Publicar no es solo investigar; es también saber comunicar. Espacios como talleres de escritura, grupos de revisión de manuscritos o “clubes de lectura” pueden parecer simples, pero tienen un impacto profundo. Permiten desmitificar el proceso de publicación, reducir la ansiedad asociada y, sobre todo, mejorar la calidad de los textos antes de su envío a revistas.

La internacionalización también juega un papel importante, aunque debe abordarse con realismo. No todas las publicaciones deben aspirar de inmediato a las revistas de mayor impacto. Una estrategia escalonada, —que comienza con revistas nacionales o regionales y avanza progresivamente hacia espacios internacionales, — permite construir confianza, experiencia y redes. Publicar en inglés, colaborar con investigadores de otros países y participar en proyectos internacionales son pasos que, aunque desafiantes, amplían significativamente el alcance del conocimiento generado. Sin embargo, ninguno de estos cambios será sostenible sin un entorno institucional y nacional que los respalde. Aquí emerge una segunda reflexión fundamental: la necesidad de reconocer la investigación como una inversión estratégica para el desarrollo. En muchos países de la región, existen sistemas consolidados de financiamiento científico, como CONICET¹ en Argentina, CONICYT² en Chile o CONACYT³ en México, que permiten no solo financiar proyectos, sino también construir carreras de investigación estables a través de fondos concursables. En Bolivia, si bien existe alguna iniciativa incipiente (i.e. FONDECYT⁴), esta se encuentra orientada más a la creación de redes que al financiamiento directo de proyectos de investigación. Esto limita la capacidad de generar conocimiento sostenido y de alto impacto. Es necesario avanzar hacia un sistema más robusto, que permita a los investigadores competir por fondos, desarrollar proyectos de mediano y largo plazo, y formar equipos de trabajo estables. Un modelo de “carrera del investigador”, adaptado al contexto nacional, podría ser un paso decisivo en esta dirección.

Pero incluso si logramos fortalecer la arquitectura interna de la academia y mejorar las condiciones estructurales de financiamiento, queda un desafío igual de importante: tender puentes efectivos entre la academia y la sociedad. Publicar en revistas científicas es fundamental, pero no suficiente. El conocimiento que no circula más allá de los círculos académicos corre el riesgo de volverse irrelevante frente a los problemas reales. Construir este puente implica reconocer que la ciencia no solo debe ser rigurosa, sino también pertinente y comunicable. Esto puede lograrse a través de varias estrategias

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

² Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Desde enero de 2020, CONICYT fue reemplazada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) (Nota del editor).

³ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

⁴ Fondo de Fomento al Desarrollo de Ciencia y Tecnología.

complementarias. Por un lado, es necesario fomentar la divulgación científica, traduciendo los resultados de investigación en formatos accesibles: artículos de opinión, podcasts, infografías, medios digitales o espacios de diálogo comunitario. Por otro lado, es clave incorporar desde el inicio a actores sociales, —comunidades, tomadores de decisión, organizaciones, — en el proceso de investigación, de modo que las preguntas respondan a necesidades reales y los resultados tengan mayor probabilidad de ser utilizados.

Asimismo, el vínculo con políticas públicas es esencial. La academia puede, —y debe, — convertirse en un referente técnico para la toma de decisiones, aportando evidencia sólida en temas como educación, medio ambiente, salud o desarrollo urbano. Esto requiere no solo producir conocimiento, sino también aprender a comunicarlo en lenguajes adecuados para distintos públicos, incluyendo gestores, autoridades y sociedad civil. En última instancia, este puente no es un complemento, sino parte central del impacto científico. Porque el valor de una publicación no se mide únicamente por cuántas veces es citada, sino por su capacidad de influir en cómo entendemos y transformamos nuestra realidad.

Tener impacto en la ciencia no es solo cuestión de visibilidad, sino de relevancia y persistencia. Es construir conocimiento que otros puedan usar, cuestionar y ampliar. Es formar personas que continúen el trabajo iniciado. Es, en última instancia, conectar ese conocimiento con la sociedad que le da sentido. La sostenibilidad en este proceso no se logra trabajando más, sino trabajando mejor: con estrategia, con colaboración y con una visión de largo plazo. Publicar, entonces, deja de ser una meta en sí misma para convertirse en parte de un proyecto más amplio: el de construir comunidades de conocimiento capaces de entender y transformar la realidad. En un contexto donde los desafíos sociales y ambientales son cada vez más complejos, esta forma de hacer ciencia no es solo deseable, sino necesaria. Porque el verdadero impacto no se mide únicamente en citas, sino en la capacidad de la ciencia para incidir en el mundo.

Notas

* Biólogo con más de 30 años de experiencia en investigación, conservación y educación superior. Cuenta con un doctorado en Ciencias Biológicas por la Universidad de Amberes, una maestría en Ecología y Conservación por la Universidad Mayor de San Andrés y una licenciatura en Biología por la misma institución. Desde 2002 es investigador del Centro de Biodiversidad y Genética de la Universidad Mayor de San Simón, del cual es director desde 2012. Su trabajo se centra en la investigación de la biodiversidad, la biología de la conservación y la gestión de ecosistemas, con un fuerte énfasis en la ecología de mamíferos, —particularmente murciélagos, — y la conservación de ecosistemas amenazados en regiones tropicales y andinas. Ha participado en más de 21 proyectos de investigación y cuenta con más de 220 publicaciones, incluyendo artículos científicos, capítulos de libros, libros y otros trabajos académicos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4194-1523>. Dirección de correo electrónico: laguirre@fcyt.umss.edu.bo.

** *Nota.* Trabajo colaborativo para la investigación y conservación de mamíferos carnívoro[Fotografía] por Luis F. Aguirre, Taller de Elaboración del Plan de Acción de los Carnívoros del Cerro San Pedro, UMSS, Cochabamba, 2025

DIALÓGICA
Intercultural

Yuval Noah Harari



Reseña del libro "Nexus"

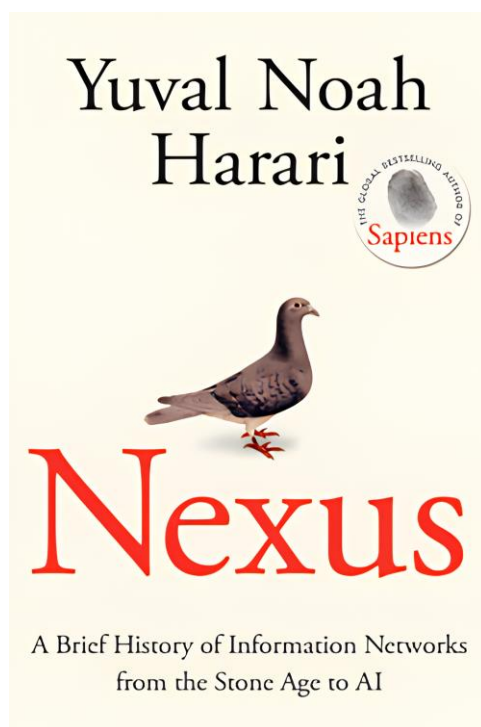
Roberto Alvarez

La información como componente esencial de la historia: Reseña del libro *Nexus*

Roberto Alvarez*

Como citar: Alvarez, R. (2026). La información como componente esencial de la historia: Reseña del libro *Nexus*. *Revista Dialógica Intercultural*, 7, 93-99. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21708444>

Recibido: 2 de junio de 2026 • Aprobado: 9 de julio de 2026



Nexus: Una Breve Historia de las Redes de Información desde la Edad de Piedra hasta la IA, de Yuval Noah Harari, propone algo esencialmente simple pero profundo: reconstruir la historia humana no como una evolución de recursos, sistemas socioeconómicos o ideas, sino como una historia de *redes de información*. La virtud del libro no es simplemente describir la evolución histórica de la información, algo que otros libros lo abordan con profundidad, sino identificar la información como el *hilo conductor subyacente que atraviesa el poder, las creencias y la organización social a lo largo de todas las épocas, desde los primeros textos religiosos hasta los algoritmos que hoy moldean nuestro entorno*.

Información, redes, verdad

Harari comienza su análisis desmitificando lo que él llama la “*visión ingenua*” de la información: la suposición de que más información nos acerca naturalmente a la verdad. Argumenta que a menudo ocurre lo contrario: en un entorno de información sin restricciones, se corre el riesgo de asumir la ficción como verdad; más aún, el incremento en el volumen de la información tiende a amplificar la falsedad en lugar de corregirla. A lo largo de la historia, la función primordial de la información, según su planteamiento, no ha sido representar la realidad con objetividad y precisión, sino *conectar a las personas*: unir a extraños en redes colaborativas lo suficientemente grandes como para construir consensos, castillos o templos, conquistar territorios o imperios o dirigir naciones-estado. Según Harari, el concepto de verdad objetiva como atributo histórico es casi irrelevante ya que lo que importa y trasciende es como la información se genera, se transmite y se usa dentro de una red social; en este sentido, la información se convierte en el recurso capaz de generar identidad, compromiso y unidad entre las personas en torno a una aspiración o una visión comunitaria compartida.

Así, información para construir redes y comunidades colaborativas en lugar de información para buscar la verdad es el razonamiento esencial en la lógica del libro. Este es el marco de referencia que Harari usa para explicar la infalibilidad de la Biblia, la burocracia romana, la cacería de brujas (entre los siglos XV y XVIII), la propaganda estalinista y los algoritmos modernos de redes sociales como variaciones del mismo fenómeno subyacente: *sistemas contruidos para generar, procesar y hacer circular información de maneras que producen cohesión social, obediencia y control*.

Dos tipos de sistemas de información

Habiendo desmitificado la visión ingenua de la información, Harari traza la distinción que sustenta el libro: la diferencia entre sistemas contruidos sobre una ilusión de infalibilidad y sistemas contruidos sobre la autocorrección.

Los **sistemas infalibles**, como la Iglesia medieval por ejemplo, se sostienen en una fuente de verdad fija, supuestamente perfecta que no se puede cuestionar ni revisar. El relato de Harari sobre cómo la Iglesia usó los textos sagrados para construir una autoridad interpretativa incuestionable, y cómo dinámicas similares se dieron bajo regímenes totalitarios como la URSS de Stalin o la maquinaria propagandística de la Alemania nazi, es una de las partes más sólidas del libro precisamente porque se apoya en historia documentada y no en abstracciones. Estos sistemas pueden ser extraordinariamente eficaces para producir orden y movilizar poblaciones, pero son sumamente frágiles a la hora de validar la información en los hechos. Entonces, como no pueden admitir errores sin afectar su pretensión de autoridad infalible, tienden a reafirmarse en sus errores en lugar de corregirlos.

Los **sistemas autocorrectivos**, en cambio, incorporan en su propia arquitectura la capacidad de equivocarse. La comparación que hace Harari entre la Biblia y la Constitución de

Estados Unidos es la ilustración más clara del libro: una reclama un origen divino e inmutable, mientras que la otra comienza reconociendo su autoría humana y, al hacerlo, se otorga a sí misma mecanismos para ser enmendada. La ciencia funciona de manera similar, no porque los científicos sean más sabios y virtuosos que otros, sino porque las instituciones científicas están estructuradas para promover el escepticismo y exponer los errores en lugar de proteger el consenso. La democracia, en el planteamiento de Harari, no es más que este mismo principio aplicado al gobierno: una red de tribunales, periodistas, universidades y elecciones que distribuye el poder lo suficientemente amplio como para que ningún nodo del sistema pueda declararse infalible e imponer "*la verdad*".

En mi opinión, esta es la aportación conceptual más valiosa del libro. Ofrece a los lectores una herramienta para contrastar la infalibilidad con mecanismos de autocorrección; planteamiento esencial que se aplica tanto a un concilio eclesiástico del siglo IV como a una plataforma tecnológica del siglo XXI.

Disrupción de la IA

Donde el libro se vuelve verdaderamente inquietante es en su tratamiento de la inteligencia artificial, a la que Harari llama deliberadamente "*inteligencia alienígena*". Su argumento central es que toda tecnología de información anterior, como por ejemplo la escritura, la imprenta, la radio, incluso la computadora como herramientas tecnológicas, siempre necesitaron del ser humano para interpretar, clasificar, simular y decidir qué hacer con el producto final. La IA, sostiene Harari, es la primera tecnología en la historia capaz de generar contenido nuevo, tomar decisiones y actuar sobre ellas *sin que un humano intervenga en el proceso*. Ese cambio en la capacidad de actuar por sí misma, no su velocidad, alcance o el potencial de aplicación, es lo que resulta, históricamente hablando, sin precedentes.

Aquí es donde la advertencia central del libro es acertada y pertinente: como la IA no necesita intervención humana para seguir generando información, puede, al menos en principio, operar más rápido que los propios mecanismos de autocorrección de los sistemas autocorrectivos, como por ejemplo los procesos socioeconómicos, la revisión por pares, los procesos judiciales, entre otros, que las sociedades han tardado mucho tiempo, incluso siglos para eliminar o al menos minimizar la relevancia de afirmaciones infalibles. En la práctica, un tribunal de justicia o una revista científica se corrigen a sí mismos a lo largo de meses o años; pero un algoritmo puede generar y difundir una narrativa falsa o manipuladora en segundos, a escala global, e incluso puede diseñarse o incentivarse para volverse más persuasivo con el tiempo, sin importar si lo que dice es verdad.

Harari no presenta esto como una amenaza exclusiva de las democracias, donde existe libertad de información, sino que sostiene que la IA podría desestabilizar con la misma facilidad a los regímenes totalitarios, donde la información es intencionalmente restringida, para favorecer las prioridades que tienen que ver con la lealtad, el sentido nacionalista y la jerarquía del estado. Esta amenaza latente es lo que Harari denomina la "*Cortina de Silicio*", que se refiere no a división geopolítica (bloques democráticos y autoritarios) sino

a una división digital (control de los algoritmos). En esencia, la cortina de silicio define un futuro donde internet se fragmenta, dejando atrás la red global unificada. Así, el nuevo paradigma del poder ya no reside en la capacidad económica o militar, sino en el control de las redes algorítmicas más sofisticadas.

Diagnóstico, y luego una prescripción modesta

El mérito de Harari es que no se limita a encender la alarma. Su propuesta es simple pero coherente: no existe una solución tecnológica única ni recursos institucionales especialmente diseñados para neutralizar los efectos negativos de la IA. Por el contrario, el único camino viable supone un proceso lento, socialmente conflictivo, tedioso y rutinario para incorporar mecanismos de autocorrección que definan un marco de referencia adecuado para el desarrollo y regulación de la IA como tecnología. Harari propone tres medidas concretas: la primera se refiere al establecimiento de requisitos técnicos y legales de transparencia para el desarrollo de algoritmos; la segunda se refiere al establecimiento de un marco legal que considere a los personajes creados por IA (*synthetic humans*) y al contenido ultra falso (*deepfake*) de la misma manera que las leyes tratan la moneda falsa; y la tercera apunta a la organización de un movimiento sólido de cooperación internacional para neutralizar la implementación de sistemas autónomos al margen de los requisitos de transparencia y autenticidad.

La pregunta es si la propuesta de Harari es realmente pertinente y legítima, algo que el libro no termina de responder. Más aún, después de dedicar doscientas páginas a demostrar que las instituciones autocorrectivas tardaron siglos en construirse y siguen siendo frágiles incluso ahora, la pregunta obvia es si estas mismas instituciones pueden actuar lo suficientemente rápido como para desarrollar los recursos que permitan regular una tecnología cuyo rasgo característico es que precisamente no depende de la acción humana para continuar desarrollándose.

Comentario final

Nexus es relevante donde más importa: ofrece a los lectores un marco genuinamente útil (redes de información, la ilusión de la infalibilidad y la autocorrección) para comprender tanto el pasado como el futuro. Los capítulos históricos son, sin duda alguna, los más sólidos ya que se sustentan en casos concretos y bien documentados en lugar de generalizaciones amplias. Los capítulos sobre la IA son, sobre todo por la falta de evidencia, más especulativos; lo cual es absolutamente razonable ya que nadie, ni siquiera Harari, tiene la información suficiente para predecir el futuro de esta tecnología. Aun con esta limitación evidente, el punto central de su argumento es difícil de ignorar: *por primera vez, la humanidad ha construido una tecnología generadora de información que no necesita de nosotros para seguir funcionando*. Sea lo que sea que uno concluya del libro, esa observación por sí sola merece ser considerada con más detenimiento.

Referencias

1. Harari Y. N., . (2024). Nexus: a brief history of information networks from the Stone Age to AI. Random House.

Notas

* Roberto Alvarez: Licenciado en Administración de Empresas (Universidad Mayor de San Simón Cochabamba); Magíster en Comercio Internacional (NUR Santa Cruz); Magíster en Educación Superior (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba) y Doctor en Educación con énfasis en Educación Virtual (TUI University, Nueva York). Ex-docente docente de la UMSS y la UCB. Actualmente es instructor en el área de Negocios en Northern College at Pures, y mentor de emprendedores en la organización Futurpreneur, en Toronto (Canadá).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1050-059X>

Correo electrónico: training@robertoalvarez.ca

Sitio web: robertoalvarez.ca

** *Nota.* Adaptada de la tapa del libro Nexus, por Jenny Leydi Caveros Castro y Martín Colque, CI PROEIB Andes, 2026.

ARTURO ESCOBAR



**Book review: Designs for the Pluriverse Radical
Interdependence, Autonomy, and the
Making of Worlds, Arturo Escobar (2018)**

Eleonoora Karttunen

Designs
Pluriverse
Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds

Book review: Designs for the Pluriverse Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds, Arturo Escobar (2018)

(Spanish version: Autonomía y diseño. La realización de la comunal (2016)

Eleonoora Karttunen*

Como citar: Karttunen, E. (2026). Book review: Designs for the Pluriverse Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds. *Revista Dialógica Intercultural*, 7, 100 – 107 . DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21708960>

Recibido: 3 de junio de 2026 • Aprobado: 13 de julio de 2026



Arturo Escobar's work *Designs for the Pluriverse - Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds* is an in-depth intention to look at the possibilities for life-sustaining other worlds. The book becomes only more and more relevant standpoint in the current multicrisis, bringing economical volatility, political tensions and socio-ecological emergencies, all of them experienced in Bolivia as well as in numerous other contexts. Escobar calls for deeper understanding of the ontological roots behind the woeful situation, and even more, to ask if there are any alternatives for the current paths of development. While the expanding idea, that the current socio-ecological crisis would be a structural consequence of capitalism, is still considered as a radical claim, Escobar dives even deeper,

and explores the ontological questions behind the capitalist development and modern thinking, being an eminent thinker at the field of post-developmental studies. The Colombian anthropologist scholar has worked decades with communities in the Colombian Cauca territories and draws his theoretical thinking from these empirical experiences in the territorial struggles.

The first version of the book, *Autonomía y diseño. La realización de la comunal* was published in Spanish in 2016, serving the local “ontological designers” when discussing Latin American thinking and movements. Its English version *Designs for the Pluriverse, Radical Interdependence, Autonomy and the Making of worlds*, published two years later in 2018, broadened its readers in other continents, and has been a great inspiration for scholars and students at several fields, illuminating the limitations of the euro-modern worldviews and visions. The direct citations of this book review refers to the English version.

The book provides a comprehensive introduction to radical relationalist thinking, explaining carefully the crucial ontological concepts with their real-life consequences. At the same time, the empirical cases of transforming the ontological set-ups provide inspiration and useful tools for social movements for building their frameworks. The work initiates from exploring the concept of design as a tool of capitalist development yet taking a critical stand and reflecting the usefulness of the concept in cultural studies. The second part introduces ontological questions of rationalism and dualism in modern thinking and outlines prospects to challenge them with ontological design. Escobar’s approach to design draws from Goodwin’s, Maturana’s and Varela’s (1991) self-organization, autopoiesis, and complexity, which are carefully introduced for the readers. The third part of the book examines empirical examples in cases which Escobar finds taking part in the ontological design, drafting imaginaries for transformation beyond the modern development and discuss the relational initiatives with the concept of pluriverse; a relationalist “set-up”, which does not deny all rationalist euro-modern thinking, but places them as being only one world in “the world where many world fits”, dismantling its colonizing domination. The author does not make a philosophical argument per se but claims on the effects of a rationalist tradition in orienting people’s ways of thinking and being, and connects this broad cultural phenomena with the ecological crisis and with the cultural and political struggles around nature and difference in Latin America.

Modern vs. ontological design for pluriverse

According to Escobar, *design* is one of “the central political technologies of patriarchal capitalist modernity and a key element in modernity’s constitution of a single globalized world.” (p. xiii) The problematics of modern design appear in its detachment from place, nature, landscape and time, while during the most human existence throughout history the world has been built from localities, from “here and now”. The development of modern institutions and expert knowledge placed the expert-driven processes to define the social norms, which were hence sundered from the life-world. In this development the

communities lost their possibilities to generate the social norms from their inner relations, named as “ontonomy” and in the local political processes, i.e. autonomy.

Escobar’s aim is to explore prospects to transform design from the expert-driven process within a taken-for-granted social and economic order toward “design practices that are participatory, socially oriented, situated, and open ended and that challenge the business-as-usual mode of being, producing, and consuming.”(p. 27) The proposal “highlights design frameworks that pay serious attention to questions of place, the environment, experience, politics, and the role of digital technologies in transforming design contexts.” (p. 27) In the transition from the hegemony of modernity’s one-world ontology, ontological design offers means to think about and contribute to a pluriverse of socio-natural configurations, hence “designs for the pluriverse becomes a tool for reimagining and reconstructing local worlds”(p.4).

Ontological transformation beyond the modern “One-World World”

In the chapter 3, *In the Background of Our Culture: Rationalism, Ontological Dualism, and Relationality* or *En el trasfondo de nuestra cultura: racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad*, the book presents the crucial problematics in the rationalistic tradition in critical literature, and this chapter could serve independently the studies of the field. The exploration initiates from “the cartesian license” (Sagan et al, 1997) which separates mind and matter, body and soul and life from nonlife in science, and places a man above other forms of being. Escobar presents Varela’s critics of the cartesian understandings as a fundamental limitation for our thinking and action. To reconnect mind, body and the world Varela et al. (1991) re-defines cognition as being “the enactment of a world and a mind” in “the ceaseless and always-changing flow of existence that constitutes life” (p.81). This “enaction” (embodied action) assumes fundamental unity of being and world. Maturana’s critics on rationalism point to the determinative role of emotions even behind rational thinking, which is always an emotional decision itself, and hence breaks the modern illusion separating emotion and reason. Dualisms are not to be rejected per se, but the modern hierarchies between them.

Escobar defines four fundamental beliefs grounding from rationalist and cartesian thinking, which conduct **into** harmful social structures and restrict transformative action toward life-sustaining worlds, and thus should be acknowledged and overcome in ontological design. The belief in independent individuals replaces communal and place-based forms of relating and is most strictly contradicted in Buddhism, which underlies how everything interexists, but nothing exists by itself. In ontological design Escobar calls for relational personhood to become the default setting in a post-individualist world, replacing individualistic lifestyles toward hopeful conditions for collaborative design. The second belief is the objective real, which in the rationalistic tradition grounds on experiences and science. For Escobar this objectivist stance directs to justify human mastery over nature in the patriarchal culture, and “disempowers us for partnering with nature and other humans in a truly collaborative, earth- wise, and stream-of- life manner” (p.85). Internalizing the idea

of a single real world, which requires us to accept only one truth about it, is a fundamental error. This colonizing “one-world world” (Law, 2011) tends to subjugate all other ontologies under the euro-modernity, in which the neoliberal globalization is one of its “One truths”, yet widely contested by social movements. The belief in real is connected with the third belief: the science, which is the only foundation of valid knowledge in modern societies. In addition to the feminist, philosophical and post-modernist critics on positivism and objective science, indigenous, local, and traditional ecological knowledges accept the plurality of knowledges, taking part in the epistemic decolonization. Separating cognition and affect, and ideas from emotions in pursuing objectivity, enables scientists to avoid taking responsibilities from their destructive discoveries, which “contributes to heightening modernity’s tendency toward pathologies of isolation and violence”(p. 89).

The increasing dependency on market-based vested interests is another limitation of organized science to be a trusted ally against authoritarianism. The fourth belief, the economy, and specially market economy, grounds on the earlier mentioned beliefs, in a set-up, where economy is separated from thought and action. In its essentialism, and even fundamentalism, the market economy tends to deny the diverse alternatives for it, such as social and solidarity economies, degrowth in Europe and alternatives for development in South America.

The rest of the book analyses forms and possibilities of ontological design from this radical relationalism. While Escobar’s ontological approach proposes autonomy in defining norms, it draws on the assumptions that collective and autonomous action would build life-sustaining forms of being based on love for life, connecting anthropology and biology with spirituality, claiming that co-existence is a core aim of any entity. With the concept of design, it avoids the tradition versus modern debate, perceiving constant change.

From a critical point of view, the post-developmental approach tends to build a eurocentric modernity versus non-modern local autonomies dualism and simplistic historical narrative, where all non-European colonizing empires are excluded. Understandably, the history of the current power structures grounding from the European conquer of the Abya Yala, as a dramatic shift, is a relevant point of focus, however acknowledging the significance of the pre-Columbian political powers, such as the Inca imperium, could illuminate formation of the highly antiauthoritarian cultures and structures, such as of the Guaraníes, rather than take them for granted or “natural”.

During the current “post-truth era”, the relationalist criticism towards “real” and “science” turns to become a more sensitive standpoint, when “truth” and “science” are placed at the mainstream stage of political battles. While the critical studies expose central structural problems, the conspiracy theories, deepfake artificial intelligence and other forms of disinformation only confuses people from perceiving a comprehensible real. The climate activist Greta Thunberg’s famous demand “Listen to the scientists!” is at the same time crucial when unpleasant studies on environmental and social concerns are denied, yet might turn to be problematic, under the rising authoritarian control over academics, with highly

commercialized universities and research. Thus, the relationalist critics are still relevant, yet they require all the time more careful understanding in the increasingly complex environments.

Development and pluriverse in the Bolivian Chiquitania

My own research project on the civic and communal action against the Chiquitanian forest fires, grounds on the presented post-developmental framework and explores the existing pluriverse and its possibilities to extend from the extractivist domination in the observed activities and networks. Like critics on the economy, address certain kind of economy (market), being separated from other aspects of life, yet not denying economical needs to maintain wellbeing, the critics on development concerns the fundamentalist priority of the modern development based on the essentialized market economy, which puts priority on the growth of GDP despite its possible social and ecological consequences. This does not mean rejecting the change or improving wellbeing, nor resisting technological innovations which can be useful tools for the communities self-determined aims. The mainstream development is often marketed by claiming that democracy, equality, and even ecological sustainability, would be dependent on it, while the critical reading exposes its structural obstacles to gain these goals. In the case study the problematics appears in the empirical context of “the Santa Cruz model’s”, expanding agroindustry, consequences for the local communities and biodiversity, specifically in the forest fire disasters.

However, my research in Bolivia does not aim to point out that this certain State or government would be conducting destructive politics, in that case I would focus on my home country and Finland’s sort-singed environmental politics prioritizing the interests of the forest industry. Instead, the still existing pluriverse of diverse ontologies facing the rapid modern development gives inspiration to explore the ontological and epistemological questions behind the inter-connected ideas, affects and emotions driving for the urgent action and contesting the extractivist politics. The highly visible contradictions provide a fruitful panorama to understand the wider structural frameworks, vital to discern in the global crises, to avoid dead ends. As an example, in Bolivia the development of *vivir bien* seeking for harmonious conviviality provided a promising model based on local ontologies yet the model faced its limitations under the euro-modern colonizing structures, such as a modern state having sovereignty over localities, in the global neo-liberal world-economy, pushing for extractivist practices.

In co-laboration with local actors, discussing on the ontological questions, often invisible in everyday life, might contribute to the understandings on the rural communities challenges in the changing conditions, turning away from racist degrading or unrealistic romanticization, thus away from essentialized identities towards worldviews and the consequences of the colonizing structures.

References

1. Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca
2. Escobar, A. (2018). *Designs for the Pluriverse, Radical Interdependence, Autonomy and the Making of worlds*. Duke university press
3. Law, J. (2011). "What's Wrong with a One-World World." Heterogeneities. <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2011WhatsWrongWithAOneWorldWorld.pdf>.
4. Sagan, D., Margulis, L & Guerrero, R. (1997). "Descartes, Dualism, and Beyond". En: L. Margulis y D. Sagan (eds.). *Slanted Truths: essays on Gaia, symbiosis and evolution* (pp. 172-183). Springer-Verlag.
5. Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.

Notes

* Eleonoora Karttunen, es estudiante de doctorado en ciencias sociales, en la Universidad de Finlandia Oriental (University of Eastern Finland); tiene una maestría en Estudios Latinoamericanos y estudios culturales de área de la Universidad de Helsinki.

Su tesis doctoral examina la acción cívica y comunitaria contra los incendios forestales de la Chiquitania de Bolivia, haciendo uso de la ecología política posdesarrollista como marco teórico. Ha sido investigadora visitante en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón, entre el 2023-2024 y junio 2026, combinando estas visitas con el trabajo de campo en la Chiquitania. En la Universidad Mayor de San Simón, coordina su trabajo con J. Fernando Galindo, quien guía su investigación como cotutor local.

ORCID 0009-0007-1537-8005

Correo electrónico eleokart@uef.fi

** *Note.* Adaptada de la tapa del libro *Designs for the Pluriverse Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*, por Jenny Leydi Caveros Castro y Martín Colque, CI PROEIB Andes, 2026.



Séptimo número

Cochabamba, Bolivia 2026