

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

JISK'A YUQALLA YUNTIRU

CONOCIMIENTOS LOCALES Y METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA -
APRENDIZAJE EN LA CRIANZA DEL TORO EN LA COMUNIDAD CENTRO
REVITO – AYLLU PACHACAMA.

Edwin Gómez Anconi

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en
cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención
del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe.

Asesor de tesis: Dr. Fernando Prada Ramírez

Cochabamba – Bolivia
2010

La presente tesis, *JISK'A YUQALLA YUNTIRO: CONOCIMIENTOS LOCALES Y METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN LA CRIANZA DEL TORO EN LA COMUNIDAD CENTRO REVITO – AYLLU PACHACAMA.*, fue aprobada el

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

Dedicatoria:

A mi madre Anastasia y mi madrina Antonia Anconi Lara (+). A la primera por darme la vida y haberme cuidado y la segunda por confiar en mí y porque para mí aún sigue viva acompañándome desde el cielo.

A mi padre por su asesoría permanente. A mis hermanas y sobrinas por compartir momentos de felicidad y desdicha. A Sandra, mi querida esposa y mi hijo Luís Enrique Gómez Reynaga, por quienes hoy me esfuerzo para darles un futuro digno. A mi tía Bonifacia, mis primas y primos, tíos y tías quienes estuvieron expectantes por los resultados de esta investigación. A mí abuelita Juana Villca y mi tío Narciso, quienes cuidan nuestra jach'a uta. A mis abuelos Bernabé Gómez y Juan Anconi por su herencia cultural. A todos los que estuvieron con migo en este proyecto de etnogénesis que emprendí.

Agradecimientos

Un agradecimiento profundo a los movimientos indígenas, sociales y populares por la resistencia histórica de más de 500 años ante el coloniaje español. A los 36 pueblos indígenas de Bolivia y a sus líderes que volvieron siendo millones. Al Presidente Constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia Juan Evo Morales Ayma por liderar el proceso de cambio que hoy nos permite tener una Nueva Constitución Política del Estado donde se garantiza el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas.

A los pobladores de la Comunidad Centro Revito, *ayllu Pachacama*, provincia San Pedro de Totora, departamento de Oruro por recibirme y apoyarme en el presente proyecto de investigación. Así mismo, por hacerme parte de su cotidianidad y brindarme la oportunidad de vivir un proceso de etnogénesis al cual lo denomino como un “retorno al *ayllu*”.

Un agradecimiento profundo al Dr. Luís Enrique López Hurtado, quien me abrió las puertas de esta experiencia intercultural. A la Dra. Elena Ferrufino Couquenirot por su constante aprecio y desprendimiento sincero en sus actos de bondad social y académica. A Guido Machaca Benito, a quien siempre mantendré un respeto profundo. A Cinthia Duran Jiménez, sólo por ser como es: de corazón abierto. A mí estimado *jilata* Edwin Espinoza Mamani. por su sencillez y honradez. A las bibliotecarias doña María y doña Gloria y también a Rubén encargado de computo.

A todo el cuerpo docente y administrativo del PROEIB Andes. En especial al Coordinador de la V Maestría en EIB, Mgr. Vicente Limachi Pérez por su amistad y paciencia. Al Dr. Fernando Prada R. por su impecable apoyo, capacidad y experiencia para orientar el presente trabajo. Por cumplir de manera responsable con sus funciones en la asesoría de la presente tesis.

A la Cooperación Técnica Belga, por la beca de estudio, ya que sin dicho apoyo, honestamente no estaría escribiendo estas líneas. Gracias de corazón.

A mis compañeros de la V Maestría en EIB, en especial para los *aymaras* radicales de quienes pude aprender mucho sobre mi identidad y cosmovisión. A los compañeros *quechua*, *maya*, *nahualt*, *triqui* y *shawi* y por su puesto para el pastuso Carlitos Cullchac Tello.

Taqpachata

*Qhipa nayra uñtasa sarnaqawinakasta
qillqapxjañani, Kumjamati lup'iwinkasaxa
utjki, Chuymankasasa amuyki, jaqi
qankañampi Sarantaskakiñani.*

Aka jutiri yatxatawisti satarakiwa *Jisk'a yuqalla yuntiru*, uñast'arakiwa kunjamatsa jupanakaxa qamasipxi markana, ukhamaraki kunjamatsa wawanakasti yatiqapxaraki *туру uywaña* Centro Rivito markana. Markana jakirinakasti suma turunaka uywapxi, suma jach'anaka, ukhamaraki suma ch'amampi *wajrasiñataki* yaqha markankirinakampi *туру anatawina*.

Yatiñatakisti nayaja, jiskht'awiyta, juk'amppacha uñjawiyta, ukhamaraki kunjamatsa nayra jaqinakasti qamasipxirinja, taqi ukanakawa apnaqawayta lurañataki.

Markana jakirinatakisti *туру uywaña* nayrankaraki, ukhamata wawanakaxa yatikapxaraki kunjamatsa apnaqaña *туру yuntanaka*, ukatwa jutexa *jisk'a lluyqalla yuntiru* säwimpi.

Jisk'a yuqalla yuntiru yatiqañapawa kunjamatsa apnaqaspa turunaka, ukhamaraki yatichañapawa suma anatañapataki. tatanakapasti chikapini sarapxi *туру anatawiru*, markana jiliri irpirinakasti sarapxarakiwa uñxiri kunjamatsa yuqallaxa apnaqi turunakaru ukhamaraki yakha jaqinakasti uñapxiwa waliki ukhamawalirakicha.

Takhixa suma *yuntiru* puriñapatakixa tatapawa yaticharaki, ch'amañt'asiraki uywañataki wawa-turu. Kuna pachaxa niya sapaki taqi kuna lurasixa, jani kitisa yanaptata, uka jisk'a yuqallaxa uñast'arakiwa nayriri uru qhasiwi phaxsina.

Yatiqasiña kunjamsa suma turunaka uywañakixa, ukamarakiya chiqpacha yatiqasipki kunjamatsa markaxa irpaña nayraqataru, uraq chiktata qamasiñataki jutir wawanakx yatichañataki kunjamatsa suma turunaka uywaña nuvasiñapataki uka jach'a phunchawinakana.

Yatiqawinakasti misturaqiwa taqi tuquta; jach'a utata, waka uyuta, waka chinuñata, waka ikiñata, waka awatiñansa, yapu llamayunsa, *туру anatawina* y waka aljañanakana.

2. Kunjamats lup'iwiptanxa lurañataki aka yatxatatanaka.

Nayriri pachanxa munata jilatanakampi kullanakampi parlañaniwa cunjamatsa lup'iwiptanxa lurañataki aka yatxatatanaka. Ukatakisti lurañaniwa jist'awinaka yatxañataki, ukaxa saña muni, kunanaksa lurasiski markankirinakampi *туру uywañampi*. Ukata

misturaki jist'awinaka; ¿kunatakirakisti anchapinixa munasi turu uywañaxa? Uka jist'awija churistuya kunanaka muntanxa aka yatxatata lupiwinakampi kawkirisa taypixa lupiwinakata churañataki.

Ukhamaxa uskusiptwa mä jist'awi aka taqpachata, ukaxa saña muni: uñapxañasawa sumata kunjamatsa wawanakasti yatiqapxi turu uywañataki khaya Centro Revito kantunana, ayllu pachakama, provincia San Pedro de Totora, Oruro departamentuta.

Ukhamaraki lup'iwiyta kawkiri jist'awinakaxa munaraki qhananchaña nayraqataru, ukhamasti äkata misturakiwa kimsa jist'awinaka, akanakawa:

- Qhananchañawa kunjamatsa markana sarawinakapa jupanakaxa lup'iwipxi turu uywañataki.
- Jalxañasawa kunjamatsa misturaki yatiqawinaka pachaparu markana sarawinakapata
- Qhananchañatakisti takhapjañasawa metodologías¹ yatichañataki, ukhama yatiqañataki taqpacha jaqinakataki lurapxañapataki, ukjaruxa yatichañapataki arkirinakaparu taqpacha markana sarawinaka.

Niya utjasina kunjamatsa lurapxañani aka yatxatatanaka, ukjamaraki kunanakxa lurapxañani aka inaqawina, apthapipxañaniwa mach'aqa lupiwinaka sarantayañataki aka jach'a amuyunaka. Ukata mayipxistuwa ma askhi qilqawi sasina: ¿kunatsa walirakixa aka yatxatatanaka lurañaxa jiwasana markanxa? sarayañataki mach'aqa yatxatatanaka. Niya tukusina aka qilqawixa, mä amuyurakiwa uñstitu, aka mach'aqa yatxatawinakaruxa walirakispawa sutinchañaxa jiwa sutinimpi: jisk'a yuqalla yuntiru.

3. ¿kuna amuyt'anaka niya lurata jiwaxa apnaqañani lurañataki aka yatxatatanakasti? munata jilatanaka kullakanaka, khitinakasa ullasipxtaxa aka tesis sutimpi jisk'a yuqalla yuntiru saña munta Jach'a yatiqaña utanakanxa (universidad), uthiwa amuyt'anaka, lup'iwinaka, walja takhinaka lurañataki machaqa yatxatatanaka unt'añataki markanakasana sarawinaka, ukjamaraki kunjamasa qamasipxirina nayra achachilanakasa. Ukaruwa jach'a yatiqaña utanxa sutimpi uskutarakiwa diseño metodológico, sata utharakiwa walja chimpunaka lurañataki yatxatawinaka, ukanakaxa sutiniwa: método cualitativo-etnográfico. Chiqpacha akanakarusti munasirakiwa yakha yäanaka irnakañataki (instrumentos de investigación), ukanakampiwa lurawiyta

¹ En la lengua *aymara* no existe la palabra metodología, existe palabras aproximadas, pero no le da el mismo sentido a la oración.

jistqawinaka, ukhamaraki uñjawiya kunamasa qamasipxi markana, chikpacha jilatanakampi, kullakanakampi niya khiparta markana lurañataki aka irnaqawi.

Ukhamarakisti nayaxa arsuña munaraktwa kunjamatsa kampu markansti qāmawiyta: uthanwa suma urunaka, ukhamaraki jani suma urunaka yatiqañataki (experiencias), kunanakxa uñjawiya markankasinsti qilqawiyta aka irnakawiru (tesis). Niya tukuñatakixa munata jilatanaka kullakanaka saña munta jumanakaru, taqi yatiqanakawisti suma askhiwa nayraru sartañataki markana chiktata, ukhamaraki nayaruxa churituwa yatiyañataki markana sarawinakasata aka tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe jark’awina.

4. ¿kunarusa, kunjamatsa yanapt’asiwayta nayaxa lurañatakixa? ¿khitinakaruxa jiskt’awiyta?

Aka tuqunsti qilt’arakiwa kunanaksa apnaqawayta yanapt’asiñataki, ukankarakiwa walja ullañpanqanaka khitinakasa yanapt’ituwa uñjañataki jiwasa sarnaqawinakasata nayra pachata pacha, ukankarakiwa kunjamatsa wawanakaxa yatiqapxi jach’a jaqiñataki. Utjaskiwa walja ullañpankanaka aka Bolivia markata ukhamaraki yakha markanakata, ukanakansti qillt’atarakiwa jiwasa sarnaqawinakasata, kumjamati qamasiptanxa aymarmarkxama, kunjamarakisa jiwasanakana yaticht’awinakasaxa, kunjamati lup’iwinakasaxa utjki jiwasa manqhana.

Aka Bolivia markansti wakisiwa parlaña interculturalidad ukata, niyaxa mach’aqqa sutimpi ut’ayataraki Estado Plurinacional. Evo Morales jupaxa niya puriwa jilir irpiri aka Bolivia markaspachata, jupampixa aymaranaka ukhजारaki qhichwanakasti mistupxaniwa nayraqataru kunjamatixa walja maranakawa jisk’achata uñjasipxana. Jichaxa kunjamatsa lupipxañani aka markaru nayraqataru irpañataki jutiri maranakana? Ukanakata nayaxa lup’iwirakiwiya.

5. ¿kunananxsa machaqa lurawinaka jikqhatawiya aka yatxatawinsti?

Jilanaka kullakanaka aka tesis luratanxa, jik’qatarakiñaniwa kunjamatsa wawaxa turu uywañampi yatiqaraqta taqikuna luraña yanaptañapataki tataparur qamasipxañapatiki, ukजारaki yatiqasip’kiwa sarnaq’awinakata, uraqinakasata, kunjamatsa marka irpirinakaxa lurapxi kargunaka, taqi akanakasti askhiwa jutiri wawanakataki jani chhaqhajasiñanakapataki.

Jikqatawiya kunjamatsa sarnaq’awinakasata utharaki jach’a utana, waka ikiñana, waka awatiñana, yapu qhulliñanakana, waka aljawina, ukजारaki turu anatawinsa, ukanakanwa

markankir yuqallanakaxa suma yatiqapxaraki. Jicha pachanxa yatiqaña utanakanxa janiwa yatichapkiti, ukatawa ancha waliraki taqi akanaka yatiqapxañanakasa.

Wawanakaxa yatiqapxañapatakixa uthiwa pisqha thakinaka akanakawa: nayraqatankiwa yatichañapataki tatanakapa jani ukasti achachilanakapa, päyirinsti yatiqarakiwa turu uywañata, kuna pachanxa yuntanaka wakist'i, kimsirinsti sapakiwa yatiqaraki kuna lurañanakansa, pusirinsti yatiqapxarakiwa jach'a jiliri irpirinakata, niya tukusinsti yatiqapxararakiwa turu anatawina ma sutimpi jisk'a lluqalla yuntiru.

Tukuyañataqixa jilanak kullakanaka lup'iwipjañani; jiwasan bolivia markansti utharakiwa interculturalidad ukaja sañ muni; jiwasanakan yatiqapñatakija mayninakaja yateqapjarakiya yanaptasisa aynimpi, suma amuyunakampi. Achachilanakasasti yatichipjistuwa; yatiqañasawa suma qamañataki jilanakasampi, ukanaka uñjawiya jilana kullakanaka.

6. Kunatakisa aka yatxatatatanakaxa askhipachasti?

Munata jilana kullakanaka, taqi aka yatxatatawinakasti yanapt'apjistaniwa lupiñataki nayraqataru sartañataki, aka Bolivia markasaxa suma thakhiru irpañataki ch'amasampiniwa sartaysnaxa, jiwasana sarawinakasaxa uthaskarakiwa turu uywañana ukampixa taqiniwa yatiqaptanwa chiktata sarawinakasampi, ukatarakiwa jalsunipjixa jisk'a yuqallanaka yuntirunaka.

Ukjamaraki lurawiyta mä amuyunaka, ukankarakiwa kunjamatsa yatichirikaxa yatiqaña utana yatichañapawa taqi sarawinakasta jani chaqhañapataki centro rivitu markana ukhamaraki turura markana.

Ukhamakiwa jilana kullakanaka markankirinakata tukuwiyta ch'ama qamasampi aka tesis de maestriasata. Yüspaqara taqpachaniru yanapt'awinakata aka qillqanaka lurañataki, tukuyañatakixa saña munta achachilanakasana takt'atapara takt'asina sartapxañani, mä suma marka taqini lurapxañani.

Aymara jaqi kankañatsa sarnaqäwinakasatsa ukjamaraki aymara arsuwisatsa, janiwa phinq'asiñaxa utjañapäkiti.

Índice

Dedicatoria:.....	i
Agradecimientos.....	ii
<i>Taqpachata</i>	iii
Índice.....	vii
Introducción.....	1
Capítulo I.....	4
Problema y objetivos de investigación.....	4
1. Planteamiento del problema	4
2. Objetivos	8
2.1 Objetivo general	8
2.2 Objetivos específicos.....	8
3. Justificación.....	8
Capítulo II.....	11
Diseño metodológico.....	11
1. Tipo de estudio	11
2. Metodología.....	12
3. Muestra.....	13
4. Unidades de análisis	13
5. Instrumentos de recolección de información	14
5.1 Ficha de la comunidad	14
5.2 Guías de entrevista.....	14
5.3 Guías de historias de vida.....	14
5.4 Planillas de observación	14
5.5 Matrices de doble entrada.....	15
5.6 Cuaderno de campo	15
5.7 Transector	15
6. Procedimiento de recolección de datos	16
7. Procedimiento para la organización y redacción del documento	16
8. Reflexión y lecciones aprendidas en el desarrollo metodológico de la investigación.....	17

Capítulo III	22
Marco teórico	22
1. Situación indígena en Bolivia	22
2. La identidad aymara.....	23
3. Conocimiento indígena – conocimiento occidental	24
4. Conocimiento local indígena	26
5. Construcción y transmisión del conocimiento local indígena	28
5.1 ¿Cómo se construyen los conocimientos locales indígenas?	29
5.2 ¿Cómo se transmiten los conocimientos locales indígenas?	29
6. Educación en las sociedades indígenas.....	30
7. Socialización en comunidades indígenas.....	31
8. Metodologías de enseñanza-aprendizaje.....	33
8.1 Participación guiada	34
8.2 Aprendizaje autónomo	35
8.3 Aprendizaje entre pares iguales	36
9. Diversificación curricular	37
10. Intra e interculturalidad desde la visión aymara.....	38
11. La educación intercultural bilingüe (EIB).....	39
Capítulo IV.....	42
Presentación de resultados	42
1. Breve historia de la región.....	44
1.1 <i>Tutura Marka</i>	44
1.2 La reconstitución del <i>Ayllu Pachacama</i>	45
1.3 El nacimiento de Centro Revito	49
2. Contexto sociocultural de Centro Revito.....	52
2.1 Ubicación geográfica	52
2.2 Situación demográfica	53
2.3 Situación del contexto administrativo político	55
2.4 Situación sociolingüística	56
3. Situación educativa.....	58
3.2 Participación social en educación	60
4. Caracterización del sistema productivo agropecuario	62
5. Espacios de aprendizaje y conocimientos locales	66

5.1 <i>Jach'a uta</i> , la casa principal	68
5.2 <i>Waka ikiña</i> : donde descansan los toros	74
5.3 <i>Waka awatiña</i> : la ruta de pastoreo	77
5.4 <i>Yapu qhulliña, yapu sataña, yapu llamayuña</i> . El arado, siembra y cosecha.....	82
5.5 <i>Waka feria</i> : compra y venta de toro	87
5.6 <i>Turu anatawi</i> : La pelea de toros	93
6. Metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje en torno a la crianza del toro.....	97
6.1 Participación guiada	99
6.2 Aprendizaje en yunta: niño - toro aprenden juntos.....	103
6.3 Aprendizaje autónomo	107
6.4 Aprendizaje por control y presión comunitaria	110
6.5 Aprendizaje por reconocimiento social: la evaluación	114
7. Lo intra e intercultural en la crianza del toro	117
7.1 <i>Taqini yatiqaña</i> : Aprender entre todos	120
7.2 <i>Jaqichasiñataki yatiqaña</i> : aprender para ser gente.....	121
7.3 <i>Suma qamañataki Yatiqaña</i> : Aprender para vivir bien	122
Capítulo V.....	124
Conclusiones	124
Capítulo VI.....	127
Propuesta de acción	127
Bibliografía.....	132
Anexos	137

Introducción

El presente estudio titulado “*Jisk’a Yuqalla Yuntiru*” trata sobre los conocimientos locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en los procesos de socialización infantil en la comunidad aymara Centro Revito, *ayllu Pachacama*, provincia San Pedro de Totora del departamento de Oruro. Dicha comunidad se encuentra en el altiplano sur del gran *Jach’a Karankas*, hoy dividida políticamente en municipios, cantones y vice cantones que conviven con el sistema de organización originario plasmados en la presencia del *Ayllu, Marka y Suyu*.

Una de las actividades muy particulares de la región es la crianza de toros para el trabajo con el arado, pero existe otra finalidad social en su crianza que llama la atención. Nos referimos a la crianza de toros de pelea para el *туру anatawi*, celebrado cada primero de abril en la plaza de la comunidad. Esta actividad que para muchos puede ser considerada como un atractivo, costumbre o una mera expresión cultural, según los hallazgos de nuestra investigación, evidencia la vitalidad de un sistema educativo comunitario, un potencial pedagógico que posibilita la transmisión de conocimientos locales en espacios de aprendizaje concretos, garantizando de esta manera, los procesos de socialización infantil con metodologías de enseñanza-aprendizaje locales y universales. Mediante la crianza del toro, el niño aymara desarrolla destrezas, conocimientos y valores que le permiten ser reconocido socialmente a muy temprana edad como un *Jisk’a Yuqalla Yuntiru*, que quiere decir “el niño que sabe manejar yunta de toros”.

El documento se enmarca dentro la dinámica de la “V” versión de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe desarrollada por el PROEIB Andes en la UMSS. El área que acoge a nuestro proyecto corresponde al de Cultura, línea de Conocimientos Locales y Diversificación Curricular a cargo del Dr. Fernando Prada Ramírez y asesor principal del monitoreo de la presente investigación. La tesis fue deconstruida y construida varias veces hasta encontrar una lógica coherente en su diseño y estructura de los resultados, previa una comprensión profunda de la cosmovisión de la comunidad de estudio.

A medida que el lector se sumerja en los hallazgos de la investigación, podrá percatarse de la vitalidad del conocimiento y el saber indígena de Centro Revito que giran y están organizados en base a una actividad específica: la crianza del toro. De igual forma, se encontrará con elementos muy interesantes acerca de estrategias metodológicas utilizadas por la comunidad en cuestión, para transmitir conocimientos y mantener una epistemología indígena propia, en constante construcción y deconstrucción.

El capítulo uno refleja el planteamiento del problema de la investigación, que después de varias idas y vueltas nos permitió redactar los objetivos de investigación; general y específicos. En ese mismo orden, planteamos algunas preguntas de investigación para mantener un “extrañamiento” de la realidad donde nos sumergimos y tratar de no perder la atención a situaciones o actitudes individuales y colectivas que nos pudieran parecer obvias. La justificación se la redactó para evidenciar un vacío de investigación en relación con nuestro tema y, de esa forma, dar a conocer la importancia de llevar a cabo estudios de este tipo.

El capítulo dos describe la metodología utilizada para el desarrollo del presente proyecto. En él se refleja su carácter investigativo cualitativo-etnográfico. También describimos los instrumentos y procedimientos utilizados, más el papel que el investigador jugó para arribar a la conclusión óptima del trabajo. De igual forma, exponemos una autorreflexión metodológica del proceso de investigación que nos llevó a titular el trabajo: *Jisk’a Yuqalla Yuntiru*.

En el capítulo tres exponemos la fundamentación teórica que dará orden y coherencia a la presentación de los resultados de investigación. En él desarrollamos conceptos relacionados con el conocimiento y educación indígena; con los procesos de socialización en niños indígenas, metodologías de enseñanza-aprendizaje; nociones sobre intraculturalidad e interculturalidad y diversificación curricular.

En el capítulo cuatro desglosamos los resultados obtenidos. Comenzamos con una descripción general de la zona de estudio para aterrizar en la descripción de los conocimientos locales que están presentes en la actividad de la crianza del toro organizados en distintos espacios de aprendizaje. Más adelante, ponemos énfasis en el análisis e interpretación de los datos que nos llevarán a construir cinco categorías respecto a las estrategias metodológicas que la comunidad Centro Revito utiliza para transmitir sus conocimientos locales al *jisk’a yuqalla yuntiru*. En el mismo capítulo desarrollamos un acercamiento al carácter epistémico del saber local en relación con la crianza del toro acompañada de una reflexión intracultural e intercultural.

En el capítulo cinco se plantean las conclusiones a las que llegamos una vez finalizado el proceso de redacción de los resultados. En ellos, podemos advertir un constante debate sobre la vitalidad de los procesos de transmisión de los conocimientos locales de la comunidad en torno a la crianza del toro a las futuras generaciones y, si es pertinente implementar una propuesta de diversificación curricular o currículo propio en la escuela ó

dejar la realidad intacta para que estos conocimientos se vayan reconfigurando en el tiempo y espacio sin la pérdida de su matriz cultural.

En el capítulo seis presentamos una propuesta que deberá ser puesta a consideración de la comunidad y de las autoridades de Centro Revito para discutir su posible aplicación.

Llegando a la parte final de la investigación, damos cuenta de las referencias bibliográficas utilizadas en el transcurso de la elaboración del proyecto, ya sea en el trabajo de campo, construcción del marco teórico y en la redacción de los resultados obtenidos.

Finalmente, presentamos los anexos compuestos por guías, matrices, mapas parlantes y fichas utilizadas para los fines de la investigación.

Capítulo I

Problema y objetivos de investigación

1. Planteamiento del problema

Los conocimientos locales en torno a la crianza del toro en la comunidad *aymara* Centro Revito están bajo observación. Las constantes migraciones de población joven a las ciudades podrían provocar una ruptura generacional en la transmisión de dichos saberes. Los migrantes jóvenes, al tener contacto con la ciencia y tecnología “universal” en las casas de estudios superiores o el simple hecho de estar expuestos a una “cultura urbana”, los induce a considerar que los conocimientos de los pueblos indígenas son ancestrales y empíricos. Tales apreciaciones suelen ser validados por los mismos comunarios al considerar que introducir tecnologías ajenas en desmedro de las propias y asimilar como verdaderas las apreciaciones de los jóvenes que pretenden negar los saberes y los modos de ser de la comunidad, podrían estar poniendo en riesgo la continuidad de los conocimientos locales de Centro Revito en torno a la crianza del toro, vital para el proceso de socialización infantil.

Sin embargo, la posible crisis por la cual podría atravesar la comunidad de estudio, también representa una oportunidad que puede fortalecer y proyectar los saberes locales para ser trabajados en la escuela, previo a un trabajo de sistematización y diseño de una propuesta de currículo diversificado o propio, que promueva una educación intracultural e intercultural. Los medios están dados para desatar las iniciativas, ya que, las autoridades originarias -producto de la coyuntura sociopolítica por la cual atravesamos los bolivianos- están buscando reafirmar su identidad, saberes y cosmovisión. Así lo podemos percibir cuando la nueva autoridad originaria de la comunidad en cuestión sostiene:

Tatanaka mamana suma askiurukipana, walikiwa jutapjtaxa yatiñataqi costumbrenakasata nayra jaqinaqarjama, Tupak Katari qamasampi. Jilata Evo Moralesaruwa presidente jiwasanakaxa yanaptañasawa. Ukampixa jiwasanakaxa santo wararu respetañasa. Sarawiyta apu Mallkuru wisitiri Ururu markaru, jupaxa sarakiwa janiya aka costumbrenakaxa chaqhañapakiti, jani ukasti Evo Moralesampi nayraqataru sartayañani, kunjamatixa Tupak Katari siskixa. Evomphixa jiwasaqnakaxa mayachtata irnakapxañani cunjamatexa mallkuja siskixa. Taqiniwa uskusipxañasa punchunaka, yanaptañarakiwa jilaqataru. Irnakapxañani taqpachani tatanaka, mamana, uka arunakampiwa arumt'awiyta jiwasana kustumbrinakasata, jichaxa nayaxa juramento lura kunxama mallkuxa wakistaraki. (Ent. Benito Quispe, Jilaqata, 28/12/08)

Buenos días señores comunarios, a todos: *mamanaka tatanaka*². Bienvenido a la costumbre [de nuestro antepasado] de *Tupak Katari*³. [Hoy] por lo menos el Evo⁴ es presidente, así mismo, este año le estamos siguiendo. Con esto debemos respetar al Santo *Wara*⁵. He ido a visitar al *mallku*⁶ departamental de la ciudad [Oruro] y ha dicho que estas costumbres no deben perderse, por lo menos con el Evo adelante debemos ir. Tenemos que marchar más adelante todos y obedecer las costumbre de *Tupak Katari*.

Ahora con el Evo somos uno, tiene que haber unión, entonces, este año todos tenemos que trabajar, así me ha anunciado el *mallku*. Todos tienen que andar en alto, así mismo, nuestros pueblos deben ponerse *poncho*, todos tienen que apoyar al *jilaqata*. Todos tenemos que trabajar este año. Comunarios, *mamas y tatas* les saludo con un mensaje, como es nuestra costumbre, como yo soy autoridad, entonces me anunció el *mallku* que debo tomar juramento. (Ent. Benito Quispe, *Jilaqata*, 28/12/08)

En efecto, la sociedad *aymara* tiene plena conciencia de los desafíos a ser encarados en la actual coyuntura, relacionados con la implementación de la Nueva Constitución Política del Estado (NCPE) y la aprobación futura de la nueva Ley Educativa Avelino Siñani, políticas que sin duda influirán de manera directa en el mantenimiento y fortalecimiento de los conocimientos locales mediante procesos de socialización infantil en la comunidad y escuela. Por ello, el presente estudio consiste en un primer insumo o iniciativa para abordar tales desafíos. En ese marco, escudriñamos a continuación algunos sustentos que exigen plantear un problema de investigación.

La reunión de personas, familias y pueblos llegan a constituir una determinada sociedad. Mediante colaboración mutua, el compartimiento de una lengua, una cosmovisión particular, un territorio delimitado y una memoria histórica colectiva, entre otros factores, permite compartir objetivos y finalidades comunes. Por lo tanto, las diferentes sociedades existentes en el orbe terrestre, presentan características particulares que las hacen diferentes unas de otras, dando origen a una amplia riqueza de identidades culturales.

Siendo las sociedades humanas únicas en la amplia diversidad cultural, desarrollaron diferentes sistemas de conocimientos, procesos de socialización, cultura organizacional y sistemas tecnológicos de producción agropecuaria acordes a la especificidad local de su cosmovisión. En consecuencia, tales sistemas, son transmitidos de generación en generación a través de metodologías de enseñanza-aprendizaje.

² Traducción: Señoras mamás y papás. También es una forma genérica de referirse a las personas.

³ Líder indígena que luchó contra el régimen colonial por la restitución de las tierras originarias.

⁴ En referencia al primer presidente indígena de Bolivia: Evo Morales Ayma.

⁵ Símbolo en forma de bastón y parte de la vestimenta de la autoridad originaria.

⁶ Autoridad originaria de la sociedad *aymara*. Representa a una parcialidad de la provincia San Pedro de Totora.

Las anteriores aseveraciones nos llevan a plantear una problemática latente entre dos tipos de sociedades culturalmente diferentes; la occidental proveniente del viejo continente (Europa) y la indígena del nuevo mundo (América). Dicha confrontación se suscitó con la llegada de los españoles, pues el encuentro de dos cosmovisiones distintas provocó en muchos casos la sobreposición de la primera sobre la segunda y en otros un sincretismo que hasta ahora conviven armónica y conflictivamente. La siguiente cita nos proporciona mayores elementos:

Una de las principales diferencias entre el pensamiento positivista y el pensamiento de los pueblos indígenas originarios reside en que los últimos, a partir de una cosmovisión holística, desarrollaron conocimientos sobre el mundo como totalidad. En tal sentido, en lugar de concebir el mundo de manera fragmentada y compartimentada, lo conciben como una unidad integrada, en la que cada elemento se relaciona con los demás y con el todo holístico. (CEPOs 2008: 9)

En ese entendido, destacamos que las sociedades andinas de América y en particular los *aymaras*, desarrollaron complejos sistemas de conocimientos tecnológicos de producción agropecuaria, en este caso, nos interesa conocer su complejidad en torno a una práctica específica: la crianza de toros, ya que se encuentra fuertemente ligada a valores individuales y colectivos, formas de ritualidad y organización comunitaria y territorial, plasmadas en espacios de aprendizaje y procesos de socialización específicos y que son transmitidos a través de diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la imposición de la lógica positivista colonial conminó a la minusvaloración y paulatino silenciamiento de los conocimientos de las sociedades indígenas. De esta manera, los conocimientos ancestrales de la sociedad *aymara* tuvieron poca presencia en el currículo de la escuela, entre ellos el que es objeto del presente estudio: los conocimientos locales en la crianza del toro, pues como señalamos anteriormente, comprende también valores, historia, ritualidad, cultura organizacional territorial y política entre otros a desarrollarse en el recorrido de esta investigación.

En sí, la problemática tiene que ver con la poca comunicación y complementariedad entre estos dos tipos de conocimientos existentes en las comunidades originarias. Dicha realidad, impide que los educandos gocen de una educación integral donde ambos saberes puedan tener un valor y significancia equitativa. Se trata pues, entender que los conocimientos locales plasmados en la crianza del toro, mediante procesos de diversificación curricular o currículo propio pueden contribuir a ofertar una educación intra e intercultural al niño indígena que le permita valorar los conocimientos existentes en su territorio y fortalecer su identidad cultural y afirmar su autoestima en un momento “de

cambio social que vive el país, incluyendo la emergencia de los pueblos indígenas originarios, con su propia identidad y con su propia lengua [...] desde nuestras maneras de ser, de pensar y de hacer” (CEPOs 2008: 11).

Esta problemática exige reflexionar sobre la necesidad de construir una categoría científica propia; una epistemología indígena, según la cosmovisión del mundo *aymara* y el saber local desarrollado a partir de la crianza de toros. En el departamento de Oruro, provincia San Pedro de Totora, *ayllu Pachacama*, comunidad Centro Revito, aún se encuentran una variada gama de conocimientos locales en función a la crianza del toro practicados por los comunarios. Sin embargo, la escuela, las autoridades originarias, departamentales y nacionales le prestan una atención reducida a tan importante cúmulo de saberes aplicables en el currículo escolar.

A pesar del momento histórico y euforia del resurgimiento de la identidad cultural *aymara* en las diferentes esferas sociales, educativas y políticas del país. Preocupa que por los factores anteriormente señalados, su reproducción cultural corra el riesgo de pervivencia temporal. En tanto, la escuela debe asumir la responsabilidad de otorgarle el valor real para fortalecerlo. En procura de explicitar la problemática que nos atañe, desarrollamos las siguientes preguntas de investigación orientadas en tres categorías:

- **Conocimientos**

¿Qué conocimientos locales se desarrollaron en torno a la crianza del toro?

¿Cómo están organizados los conocimientos locales?

¿Cómo interactúan estos conocimientos en la cotidianidad de los comunarios?

- **Espacios de recreación, reproducción y transmisión de conocimientos**

¿Cuáles son los espacios de aprendizaje donde se produce el hecho educativo?

¿Qué conocimientos irradian los espacios de aprendizaje con mayor prioridad?

¿Cómo actúan los agentes educativos en el proceso de transmisión de conocimientos?

- **Procesos de enseñanza-aprendizaje**

¿Qué metodologías de enseñanza-aprendizaje propia y universal existen en la comunidad?

¿Cómo se producen los aprendizajes significativos en los niños?

¿Qué finalidad tienen los aprendizajes?

- **Interculturalidad**

¿Cómo se da el fenómeno intracultural en torno a la crianza del toro?

¿Cuáles son los fenómenos interculturales presentes en la crianza del toro?

¿Cómo se podría elaborar una propuesta de diversificación curricular o currículo propio que permita la incorporación efectiva de los conocimientos locales en el currículo?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar los procesos de socialización infantil a través de la práctica de crianza de toros en la comunidad Centro Revito, *ayllu Pachacama*, provincia San Pedro de Totora.

2.2 Objetivos específicos

- Describir los conocimientos locales presentes en la crianza del toro.
- Caracterizar los espacios de aprendizaje en los cuales emergen los saberes locales.
- Determinar metodologías de enseñanza-aprendizaje de carácter universal y local en la construcción, transmisión y reproducción de los conocimientos indígenas.
- Reflexionar sobre el aporte de los hallazgos a la construcción de una epistemología indígena en el marco de la intra e interculturalidad.

3. Justificación

Una de las principales motivaciones para llevar a cabo la presente investigación es contribuir al fortalecimiento y proyección de una epistemología indígena, partiendo de un estudio que recoja los conocimientos locales presentes en la crianza del toro existentes en la comunidad Centro Revito, *ayllu Pachacama*, provincia San Pedro de Totora del departamento de Oruro. La crianza de toros en dicha región, es reconocida por la calidad de sus ejemplares para el trabajo con arado, cruces y fundamentalmente por su capacidad para la pelea de toros celebrada al interior de sus comunidades. Su fiesta máxima tiene lugar el primero de abril, donde asisten los mejores ejemplares en representación de sus respectivas comunidades, *ayllus* y parcialidades y, mediante una contienda festejan su día y la unión de las dos parcialidades: *aranzaya* y *urinsaya*. Por ello, detrás de la imagen del toro, se encuentra un incalculable cúmulo de conocimientos locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje que hacen posible la socialización infantil.

De igual forma, mediante el presente estudio, buscamos responder al interés que tiene la comunidad de contar con material escrito sobre sus conocimientos que permita a sus autoridades originarias demandar y gestionar políticas educativas pertinentes a su realidad y cosmovisión. Con esta futura base documental, también se pretende respaldar la visión del tipo de educación que pretende reivindicar dicho pueblo para la formación de sus hijos, así como para garantizar su continuidad cultural, territorial y científica vital para su sobrevivencia.

En cuanto a la interrogante del cómo responderá al problema planteado, consideramos que el presente estudio permitirá ordenar de manera sistemática los conocimientos locales presentes en la sabiduría de los mayores. Con ello, procuramos visibilizar la existencia de un sistema educativo comunitario latente en Centro Revito y sus alrededores. Por otro lado, estaremos respondiendo a la necesidad de contar con base bibliográfica que permita la posterior elaboración de material didáctico para el profesor y el educando. La limitada información y material educativo respecto a los conocimientos locales que se producen en torno a la crianza del toro, provoca que los responsables educativos del contexto desconozcan la importancia del saber local. En suma, el estudio tendrá la finalidad de mostrar una realidad hasta ahora desconocida o minusvalorada por los sectores que tienen el control hegemónico cultural y educativo.

Los resultados servirán para fortalecer el trabajo del Municipio, Autoridades Originarias, Juntas Escolares y padres de familia en temas de gestión educativa. También actuará como complemento teórico de consulta para los dos maestros que trabajan en la escuela, posibilitando la valoración e implementación real de los conocimientos locales del contexto inmediato en el currículo escolar. En fin, las utilidades pueden ser diversas, siempre y cuando se busque promover una educación intracultural e intercultural que responda a los intereses y cosmovisión de los *aymaras* de San Pedro de Totora, *ayllu Pachacama*, comunidad Centro Revito.

Este documento debe contribuir a visualizar la vitalidad de los conocimientos locales indígenas. El marco de referencia es la comunidad Centro Revito⁷ del *ayllu Pachacama*. Su relevancia social es poner en evidencia los conocimientos y saberes locales para que sean valorados en igualdad de condiciones en relación con el conocimiento tradicional y/o universal. Se trata pues, que instituciones gubernamentales, no gubernamentales,

⁷ El *Ayllu Pachacama* cuenta con cuatro comunidades: *Marquirivi*, *Culta*, *Murumuntani* y Centro Revito. El estudio se lo realizó en Centro Revito. Los resultados son generalizables a las otras tres comunidades, pues en todas, la crianza del toro cobra un papel significativo en la vida de los comunarios.

departamentales y municipales rompan el viejo paradigma de que el conocimiento eurocentrista deba mantener su privilegio y hegemonía histórica sobre el conocimiento local indígena.

Con el ánimo de contribuir al avance de la EIB, desde una perspectiva crítica-constructiva, consideramos que la investigación contribuirá a repensar la realidad y proyección futura que este tipo de educación enfrenta en el actual momento histórico por el que atraviesa nuestro país, con una marcada presencia del movimiento indígena en las instancias de poder. En ese marco, esperamos que la investigación titulada *jisk'a yuqalla yuntiru* contribuya al empoderamiento de la comunidad para que éstos tengan la capacidad de gestionar y decidir sobre el modelo educativo para sus hijos.

Para finalizar, y siendo consecuentes con las transformaciones educativas que nuestro país vive, los resultados de la presente investigación deberán contribuir a renovar la confianza sobre la viabilidad de un nuevo tipo de educación para las comunidades indígenas. La Educación Intercultural Bilingüe por los procesos de transformación sociopolíticas que vive Bolivia, amerita una profunda reorientación y replanteamiento de sus bases y fines, es decir, un repensar de su razón de ser en el nuevo ideario educativo e ideológico que la realidad indígena plantea y exige a los entendidos en educación. Este documento pretende contribuir a dicho proceso, con la premisa de trabajar por una EIB para todos.

Capítulo II

Diseño metodológico

1. Tipo de estudio

El tipo de investigación tiene un lineamiento preponderantemente cualitativo con enfoque etnográfico. Desde este enfoque de investigación pretendimos comprender las complejas interrelaciones que se generan en la realidad de la crianza de toros en Centro Revito. En palabras de Rodríguez, Gil y García (1996:34) la investigación cualitativa-etnográfica permitió obtener “una descripción densa, una comprensión experimental de múltiples realidades que tiene un carácter holístico, interpretativo y empático de las entrevistas, observaciones y relatos de vida” recopiladas en nuestra convivencia con la comunidad. Por ello creemos que:

El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. (Martínez 1999: 30)

En ese entendido, es importante “comprender”, de manera integral, las actitudes y los roles que los habitantes de la comunidad Centro Revito desempeñan en su cotidianidad y así poder explicitar los por qué de las actitudes individuales y colectivas que se evidencian en la crianza del toro. A su vez, con el enfoque etnográfico pudimos llegar a comprender los “significantes” que irradian los razonamientos lógicos de las acciones que por lo general suelen pasar desapercibidas ante el ojo común. En cambio, el ojo etnográfico permitió comprender esa estructura lógica que no suele estar a la vista, pero que sí se manifiesta en los diferentes aspectos de la vida de los comunarios. En suma, los datos recopilados mediante el método etnográfico posibilitaron obtener una “descripción densa y detallada de costumbres, creencias, mitos, genealogías e historias de vida” (Velasco y Días de Rada 1997:43). Entonces, por las características que ofrece dicho método, se abordó con énfasis las percepciones de los habitantes sobre los modos de estructuración de sus sistemas de conocimientos locales, el rol que juega la educación, su cultura oral y sus procesos de socialización.

2. Metodología

El recorrido de la investigación comenzó con la visualización de un material audiovisual en familia acerca de la pelea de toros en la provincia San Pedro de Totora a fines del 2006. La primera aproximación etnográfica al tema de estudio estuvo dirigida a recopilar datos respecto de los conocimientos locales y las metodologías de enseñanza-aprendizaje en Centro Revito. El trabajo de recopilación de datos lo hicimos en dos salidas al campo en el marco de la planificación académica de la coordinación de la V Maestría y otras tres salidas de campo en el marco de las necesidades propias del investigador, de las cuales, la última es considerada a nivel personal como la “fundamental”, debido a que pudimos completar el proceso de “comprensión”, digamos cabal, de la cosmovisión de los habitantes de la zona de estudio.

El primer trabajo de campo se lo realizó el segundo semestre del 2006 y tuvo una duración de dos meses. En esta etapa nos propusimos involucrarnos de manera directa con la cotidianidad de la comunidad, para ello, participamos de las reuniones del pueblo, del *ayllu* y la provincia misma. También fuimos parte de los diferentes trabajos comunitarios, actividades productivas y festivas de la temporada durante un mes. En ese tiempo, nos propusimos evitar la aplicación de los instrumentos, con la finalidad de romper la “barrera” entre los comunarios y el investigador. Luego se informó y socializó el proyecto de investigación con la comunidad y las autoridades originarias. En las dos últimas dos semanas se realizó la transcripción del cuaderno de campo y las entrevistas.

La segunda salida de campo se realizó el primer semestre del 2008, durante el mes de mayo y junio, tiempo en el cual realizamos un levantamiento de datos complementarios en relación con la primera salida. Nos enfocamos en el proceso de socialización infantil, identificación de espacios de aprendizaje, sistematización de los conocimientos locales en matrices de doble entrada y una primera aproximación a la construcción de categorías respecto de las metodologías de enseñanza-aprendizaje locales y universales presentes en el lugar. Durante este proceso tuvimos el pleno asesoramiento técnico del tutor, quien recomendó algunos ajustes a los objetivos y estructura de la investigación.

Por otro lado, las tres salidas de campo fueron “fundamentales”, pues las realizamos para interactuar en momentos claves con la comunidad, presenciando y vivenciando los eventos sociales trascendentales para los fines del proyecto. La primera fue en la fiesta patronal de Centro Revito conocida como *Tata Santiago*, fiesta que reúne a residentes de varias latitudes del país y el continente con los habitantes que radican en Centro Revito.

La segunda fue para presenciar el tiempo de la siembra y, la última realizada a finales de 2008 y a principios de 2009 para presenciar el cambio de autoridades originarias.

Es preciso resaltar la última salida de campo, en ella se pudo encontrar los elementos que dieron lógica a la estructura del proyecto. Fue algo así como encontrar el “eslabón faltante” para la comprensión cabal de las actividades previas de exploración. En dicha salida, se realizaba el cambio de autoridad originaria, allí emergieron los datos complementarios y tomaron forma las evidencias previas. En dicha actividad ratificamos la vitalidad de un sistema educativo comunitario vigente y que tiene por finalidad formar *jisk’a yuqallas yuntirus*, hallazgo que será abordado en el capítulo de resultados con amplitud.

3. Muestra

Los actores que fueron parte del presente estudio son habitantes de la comunidad Centro Revito del *ayllu Pachacama*. Entre ellos podemos citar a:

- Autoridades Originarias: *Jilaqata*, Agente, Actuario y Corregidor de la Comunidad.
- Autoridades Educativas: Junta Escolar, Agente Escolar y Profesor.
- Autoridades Religiosas: *Pok’achirinaka*, Pasante de la Fiesta.
- Comunarios: Abuelos, Padres de Familia, Jóvenes Estudiantes y Niños.
- Comerciantes: Compradores, Vendedores de Toros.
- Criadores de Toros: Familias Especializadas y Veterinarios.

4. Unidades de análisis

- Interacción de los niños y adultos en las actividades relacionadas con la crianza del toro.
- Testimonios de las autoridades originarias con relación al carácter holístico de la crianza del toro
- Prácticas y discursos simbólicos con relación a la crianza del toro.
- Relatos de los actores educativos.
- Contenidos documentales de la comunidad.
- Interacciones sociales en torno a la fiesta del toro en la comunidad.

- Espacios en los cuales se denotan los conocimientos locales de la comunidad.

5. Instrumentos de recolección de información

5.1 Ficha de la comunidad

Permitió recabar datos concernientes a las características organizativas, servicios básicos e instituciones presentes al interior de la comunidad.

5.2 Guías de entrevista

Fueron de gran utilidad para centrarnos en nuestra temática, evitando desviaciones innecesarias en el desarrollo de las entrevistas. Fueron aplicadas a los comunarios para recabar apreciaciones sobre la significancia del toro en el ideario familiar y comunal de Centro Revito. También se aplicó al profesor de la comunidad para recabar datos que permitan comprender el papel que está jugando la escuela en relación con nuestro estudio. A los ancianos para recopilar datos históricos y conocimientos más precisos sobre la cosmovisión *aymara*. A las autoridades originarias para conocer el sistema de organización territorial y proyección política de la comunidad. A los criadores de toros reconocidos para conocer algunas tecnologías sobre la buena crianza del toro.

5.3 Guías de historias de vida

Para la elaboración de este instrumento se tomó en cuenta los enunciados de Ticona (2002: 27), quien dice que “constituyen el relato de ciertas personas sobre su experiencia individual, que en su gran mayoría son excepcionales, o, en otras palabras, son aquellas personas que reflexionan sobre la experiencia vivida dentro de una determinada sociedad y cultura”. Por otra parte, la aplicación de las historias de vida tuvo que realizarse en dos o tres sesiones y en situaciones y espacios diferentes, debido a la constante movilidad laboral agropecuaria de los habitantes. Varios de los relatos no pudieron ser registrados en los cassetes, pues no siempre se puede estar agarrado de la grabadora y, además su presencia es incómoda en espacios determinados en los cuales salían otros elementos más íntimos de nuestros entrevistados relacionados con nuestra investigación.

5.4 Planillas de observación

Las planillas de observación fueron diseñadas para puntualizar actitudes y situaciones concretas de las familias, permitiendo así, registrar y describir los eventos sociales colectivos e individuales afines a nuestro tema de estudio. Se observó situaciones

concretas en la comunidad; durante el pastoreo, en la siembra y cosecha, en los domicilios de las familias y la escuela.

Para aplicar las planillas de observación y las guías de entrevista se tuvo que recurrir a un sistema de colaboración mutua conocido como el *ayni*, consistente en llevar cerveza, alcohol y/o coca al domicilio, chacra o ruta de pastoreo del comunario para conversar sobre la naturaleza de la investigación. Esto no significa una condicionante por parte de los entrevistados para compartir información. Al contrario, representa el sistema de complementariedad y reciprocidad propia del mundo andino. De otra forma, es muy difícil entrar en sintonía con el modo de ser de los *aymaras* de Centro Revito.

5.5 Matrices de doble entrada

Las matrices permitieron ordenar y sistematizar la información recabada durante el trabajo de campo. También fueron trabajadas en talleres comunales donde los participantes cuestionaron su carácter restringido para abordar la amplitud de los saberes locales. Ante ello, se optó por reconfigurar su estructura, esta vez, bajo la lógica de los participantes. La reconfiguración consistía en dejar los cuadros prediseñados por apuntes (lluvia de ideas) en una pizarra. Sin embargo, los datos recabados, fueron organizados de manera personal, con el asesoramiento de Medardo Gómez (mi padre), Anastasia Anconi (mi madre) y otros familiares, quienes para mí fueron enciclopedias del saber *aymara*.

5.6 Cuaderno de campo

El cuaderno de campo permitió tener un registro cotidiano de la información, experiencias, anécdotas y vivencias en torno a los objetivos de investigación planteados. Facilitó la contrastación de los datos obtenidos con los restantes instrumentos. Fueron redactados en cuadernos comunes en algunos casos y, en otros, transcritos de manera directa al ordenador. La razón fue porque en varios casos era imposible anotar todo frente al entrevistado, la familia y demás pobladores, por lo cual, en muchos casos nos limitamos a observar y poner atención a los eventos, para luego transcribirlos al ordenador de manera directa.

5.7 Transector

El transector es un sistema de organización y elaboración de mapas parlantes que ayudó a construir un esquema de la organización territorial del *ayllu*. Para su diseño, se tuvo que recurrir a la experticia de varios conocedores de las características topográficas de Centro Revito. Un aporte fundamental para su elaboración fue la asesoría de mis padres y

familiares, quienes, mediante caminatas y actividades de pastoreo se pudieron identificar los pisos ecológicos, organización territorial, deidades y demás aspectos concernientes al objeto de estudio.

6. Procedimiento de recolección de datos

Los procedimientos para la recolección de datos pertinentes al objeto de investigación fueron ejecutados de la siguiente manera:

- Comenzó con un par de días de ambientación e inserción en la comunidad. En este acontecer se buscó entablar un diálogo con las autoridades de la comunidad para dar a conocer la naturaleza y los alcances de la investigación.
- Se realizó un reconocimiento del espacio territorial de la comunidad y la visualización de los elementos materiales y fenoménicos relacionados con los objetivos de investigación.
- Se desarrolló una reunión con todas las autoridades de la comunidad para socializar del proyecto de investigación.
- Se sostuvo conversaciones informales con miembros de la comunidad en reuniones y eventos específicos para la redacción del cuaderno de campo.
- Se revisó las actas de la comunidad y demás material bibliográfico relacionado con la temática.
- Se observó en terreno las principales actividades de crianza del toro por parte de los comunarios.
- Se realizó entrevistas personales y grupales para su posterior registro cualitativo en el cuaderno de campo y cintas magnetofónicas.
- Se organizó talleres comunales para el control y sistematización de la información en la elaboración de las matrices.

7. Procedimiento para la organización y redacción del documento

Construir conceptos y categorías interpretativas, ordenar la información, dar sentido lógico y crítico a los datos, implicó un esfuerzo cognitivo profundo. Se generó nuevo conocimiento, se describió una realidad y este esfuerzo requirió realizar un trabajo intelectual complejo para que los datos hablen por sí mismos. En tal sentido, el proceso comenzó con el análisis de los datos para un posterior ordenamiento de la información.

En un segundo momento, se procedió con la categorización de los datos en campo. Esta determinación tuvo que ser repensada, pues no satisfacía nuestras expectativas porque eran muy amplias y generales. Ya con la segunda salida de campo, vimos por conveniente digitalizar los datos mediante el programa computacional “nudist”, que permite ordenar datos cualitativos. Este programa, permite obtener un mayor grado de orden en la creación de las categorías y una rapidez en el acceso y extracción de las citas. Sin embargo, el programa “nudist” sufrió algunos cuestionamientos⁸ que lo catalogaban como un sistema que limitaba el análisis de los datos. Al respecto, debemos decir que dicho programa no piensa las categorías ya que más bien permite un simple ordenamiento de nuestras categorías ya pensadas.

8. Reflexión y lecciones aprendidas en el desarrollo metodológico de la investigación

El frío comienza a calar fuerte entre las pampas y lomas de este territorio altiplánico *aymara*. Con el pasar de los años se va quedando más despoblada. En principio pensé que dicho factor climático fuese el responsable de la migración masiva de su población joven. Sin embargo, tal apreciación a priori para un novato etnógrafo es lo primero que se le puede venir a la mente, pues más adelante comprendería que son otros los factores que promueven dicho fenómeno⁹.

Son las seis de la mañana, el frío me despierta, no hay parte de mi cuerpo que pueda burlar esta realidad cotidiana. Veo a mi abuela de 70 años preparar unos mates, con su sonriza me dice que debo hacerme fuerte y no quejarme, pues los toros que en realidad me impresionan; lo soportan al igual que la paja brava y la *t’ula*¹⁰ que se curten con el crudo invierno.

No sé por qué escribo esto si yo también soy *aymara*, y aunque no nací y viví aquí, siento que poco a poco me reencuentro conmigo mismo, con la *pachamama* y con mi *wak’u jump’aturi qullu*. Dicen que la tierra te llama, que la raza de bronce se impone. Ahora tomo el mate de *muña*¹¹ que me calienta y pienso que eso me está pasando y me gusta, estoy volviendo a mi estado ideal, del cual quizás no debí salir. Al mismo tiempo que trato de

⁸ Las críticas al programa computacional “Nudist” se las planteó en las plenarias de presentación de los resultados preliminares de investigación de la V Maestría en EIB. En ese espacio, algunos docentes la catalogaron como un sistema que “enfriaba” y limita la capacidad analítica del investigador. Sin embargo, el asesor y el asesorado decidieron utilizarlo como una herramienta más, al momento de categorizar los datos.

⁹ Los otros factores son descritos en el capítulo de resultados.

¹⁰ Planta nativa del altiplano. Se lo utiliza para leña y medicina.

¹¹ Planta medicinal para el dolor de estómago y contrarrestar el frío.

entender la lógica de los *aymaras* de Centro Revito, siento que me muevo en su lógica o mejor dicho renace mi lógica *aymara* adormecida en el cercado de Cochabamba. En los trabajos comunitarios los habitantes me hacen parte de ellos, comienzo a ser yo mismo. Por fin siento aquel concepto que hace referencia a la etnogénesis y doy mucha razón a mis compañeros de la V Maestría en EIB que sostenían que primero está la intraculturalidad antes que la interculturalidad. Es bueno vivirla, más que reflexionarla.

El inicio de una reflexión acerca del proceso de la investigación etnográfica desarrollada en la comunidad Centro Revito, enfocada en el proceso de socialización infantil de los niños y los conocimientos locales en la crianza del toro, junto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje locales y universales presentes en el lugar, comenzó con el inicio de los cursos regulares de la V Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en el PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón. Construir una epistemología indígena sin el ánimo de compararla con la epistemología occidental y más bien haciendo notar su diferencia, constituyó la idea clave que me motivó a pensar empíricamente en una temática que contribuya a dicha finalidad, desde la realidad de la comunidad *aymara* de la cual proceden mis padres y con la cual me identifico a pesar de ser nacido y criado en un contexto quechua¹².

Sin embargo, la primera salida de campo de práctica etnográfica a tierras amazónicas, específicamente al pueblo *Mosetén* de Asunción de *Quiquibey* del Beni, causó un replanteo en mi idea de apoyar la construcción de una epistemología indígena, por ello, me propuse realizar una investigación en tierras bajas relacionado con la caza en la cultura *Chiman*. Tal decisión estuvo apoyada por una reflexión intercultural que expresaba mis deseos de realizar estudios en esta zona para fortalecer el movimiento indígena y principalmente la educación de las comunidades amazónicas.

De repente volví a leer la certificación que mi comunidad me concedió para mi postulación a la maestría donde resaltaba una frase que hacía referencia a mi genealogía “Es nieto de Bernabé Gómez, hijo de Medardo Gómez de la *sayaña Calani Uta* [...] por ello es hijo del pueblo”¹³. Durante varios días y cuando ya había tomado la decisión de partir a la Amazonía, en mi mente y espíritu me golpeaban las siguientes reflexiones: ¿Cómo puedo querer entender la cultura de los pueblos amazónicos sin tener un entendimiento claro de mi propia cultura?, ¿Dónde quedan mis ideas que sostenían que primero es lo intra y

¹² El autor es hijo de padres *aymaras* de Oruro y nacido en la ciudad de Cochabamba.

¹³ Carta de certificación de las autoridades originarias y habitantes para mi postulación a la V versión de la Maestría en EIB (24 de febrero de 2006).

luego lo inter? y ¿No sería mejor escribir primero sobre mi pueblo para luego hablar con propiedad sobre otras culturas? Ante estas cuestionantes tuve que tomar algunas decisiones radicales para dar un giro en el tema que quería investigar. De manera particular pido disculpas a los compañeros *chimanes* de *Tacuaral del Mato* por haberme permitido ingresar a su comunidad y, estoy seguro que ellos comprenderían la decisión que tomé en ese momento.

Llegué a Centro Revito y me deje cautivar con el frío del amanecer y el implacable calor de las tardes en las cuales pastoreaba los toros de mi tío Narciso Gómez. Mi tema nació metodológicamente, por segunda vez, en esos espacios y realidades, pues me sorprendió que los centro reviteños vean al toro como parte fundamental en los procesos de socialización, transmisión y construcción de conocimientos locales de los niños de la comunidad. Además, mediante dicha actividad el niño aprende mucho sobre valores, territorialidad, economía, genética, cálculo, espiritualidad entre otros saberes.

La primera salida me posibilitó tener en claro el tema y los objetivos de investigación. La segunda fue decisiva porque para entonces ya me había hecho parte íntegra de la comunidad y recién noté el interés de los comunarios por mi tema. Si en la primera salida de campo encontraba respuestas muy sintéticas a mis preguntas como por ejemplo: “así siempre es”, “aprende normal”, “con nosotros aprende”, “por si nomás aprende”, en la segunda les pude encontrar sentido y amplitud en su significado, pues considero que las realicé en momentos y espacios pertinentes donde entrevistador y entrevistado coincidían que la grabadora no abastecía para registrar los datos de horas y horas de conversaciones necesarias para comprender la lógica y la dinámica de lo que acontece en relación a la crianza del toro en la comunidad Centro Revito. Por suerte tuve a mano mi memoria oral, la cual me permitió tener una visión global de la comunidad y el tema de estudio.

Un punto relacionado con los aprendizajes metodológicos, tiene que ver con la necesidad de repensar el momento en el cual se debe elaborar el marco teórico. El aprendizaje planteado se refiere a que el marco teórico diseñado para la primera y segunda salida de campo, sólo un 10% tuvo relación con los resultados de la investigación. Por ello, considero que sería mejor desarrollar el capítulo del marco teórico a la par de la redacción de los resultados de investigación.

Otro punto relacionado con los aprendizajes metodológicos en campo, tiene que ver con la importancia del control social de la información. En las entrevistas realizadas, noté en

algunos casos, una especie de tentación por la apropiación de los sucesos históricos de la comunidad. El dominio de técnicas y conocimientos relacionados con la crianza del toro y otros casos tendían a generar una dispersión de los datos. Por ello, creí necesario organizar talleres de análisis temático para contar con información más consensuada y mejor organizada en la comunidad.

Por otra parte, al comenzar la investigación pensé tener algunos problemas con el dominio de la lengua en los diálogos y entrevistas realizadas. Sin embargo, la mayor parte de los comunarios, incluidos los ancianos, son bilingües *aymara*-castellano, situación que me permitió mayor accesibilidad en la recolección de datos utilizando el castellano con mayor énfasis y el *aymara* para situaciones más significativas.

Siguiendo con la reflexión del uso de la lengua para la obtención de los datos, debo señalar que en principio tuve la preocupación de alterar la esencia de los testimonios al privilegiar el castellano como lengua de uso para las entrevistas y no así el *aymara*. Sin embargo, esta situación se tornó en un aprendizaje más, pues consideré que los datos extraídos en las cintas magnetofónicas recaían en última instancia en letra muerta y que lo que realmente me podría dar una comprensión amplia de la realidad de Centro Revito sería la vivencia cotidiana en la crianza del toro. Esta reflexión me llevó a tomar la decisión de dejar por tres semanas enteras los instrumentos de investigación y más bien dedicarme a pastear los toros de mi tío, ayudar a mi abuela en los diferentes quehaceres de la casa, participar de las reuniones y trabajos de la comunidad, acompañar a las autoridades a reuniones de la provincia y compartir momentos de alegría y tristeza acompañado con el consumo de aguardientes. Estas situaciones, a mi consideración, fueron determinantes para diseñar la estructura global de la investigación planteada, pues los datos escritos llegaron a tornarse en simples evidencias que certificaban el constructo mental que ya había desarrollado al salir de la comunidad.

Otro aprendizaje tiene que ver con la constante búsqueda de un título para el proyecto de investigación, se tuvo muchas ideas pero ninguna convencía. En ese entendido, durante la última salida de campo coincidente con el cambio de autoridades de la comunidad, escuché la palabra *jisk'a yuqalla yuntiru*, que al final fue el hilo conductor que le brindó orden y coherencia a los resultados. El día de cambio de autoridades, los niños de la comunidad mostraron a las autoridades y la comunidad sus trabajos y aprendizajes a lo largo del periodo anual, momento donde los adultos los reconocían como *jisk'a yuqallas yuntirus* formados.

En síntesis, el desarrollo de la investigación culminó con la redacción de los resultados, los cuales me llevaron a plantear algunas interrogantes al momento de tratar de abordar alguna propuesta para mejorar o incorporar los conocimientos locales en torno a la crianza del toro en la escuela a través de un intento de diversificación curricular o currículo propio. Sin embargo, aún me cuestiono si la intención sería pertinente ya que encontré que la matriz cultural *aymara* en este pueblo se mantiene de un modo reconfigurado y la crianza del toro es un elemento central que fortalece y promueve la cosmovisión cultural del mundo *aymara*. Es decir, la comunidad se apropió de esta actividad. Por ello, al momento de presentar una propuesta me detuve a pensar sobre dicha realidad y sostener que sería mejor “dejar las cosas como están”.

Capítulo III

Marco teórico

En el presente capítulo desarrollamos los sustentos teóricos de la investigación. La funcionalidad que el marco teórico ofrece a trabajos de investigación, es brindar una orientación conceptual en el cual se enmarcará el estudio. Amplía el horizonte de análisis y guía al investigador para que se centre en su problema, evitando desviaciones del planteamiento original. Contribuye con ideas y pensamientos de diferentes autores relacionados con la temática y también otorga un marco de referencia que posibilita la interpretación de los resultados obtenidos.

1. Situación indígena en Bolivia

Bolivia y Guatemala son los países con mayor presencia indígena en América Latina. No obstante, resulta aún difícil precisar con exactitud qué porcentaje de la población boliviana es indígena o se reconoce como tal. Sin embargo, “los bolivianos que se autoidentifican con un pueblo indígena u originario constituyen el 62% de la población total nacional mayor de 15 años. Un 30% se declara *quechua*, 25% *aymara* y 6% se autoidentifican como uno de los otros 33 pueblos indígenas de tierras bajas que componen el país” (López 2005: 20-23).

El territorio boliviano alberga a 36 pueblos indígenas. Su existencia y pervivencia en el transcurso de la historia hacen de Bolivia una nación pluricultural y plurilingüe. En la región andina y valles, denominada también “tierras altas”, habitan poblaciones indígenas mayoritarias como los *aymaras* y *quechuas* y en menor escala la población de los *urus*. En la región amazónica, chaco y llanos orientales, conocida también como “tierras bajas”, se evidencia la existencia de una mayor cantidad de pueblos indígenas, pero con menor población en relación a los de tierras altas. Estas regiones están compuestas por 33 pueblos indígenas, haciendo un total de 36 pueblos indígenas originarios. Pando, Beni, Santa Cruz, los chacos tarijeño y chuquisaqueño, yungas paceño y el trópico cochabambino son los departamentos donde se asientan dichos pueblos.

Según Machaca (2006: 07), los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2001 sorprendieron cuando revelaron que más del 62% de la población boliviana de 15 años o más, una mayoría de ellos con residencia en el área urbana, se

autoidentificaron con algún pueblo indígena originario¹⁴. Fue precisamente en el área urbana donde más del 52% señaló adscripción o pertenencia a un pueblo indígena: *quechua* 24%, *aymara* 23%, otros pueblos 6%. En el área rural, más del 75% señaló pertenecer a algún pueblo indígena: *quechua* 42%; *aymara* 28%; otros pueblos 6%.

2. La identidad aymara

Como punto de partida de reflexión sobre lo aymara, es importante poner de manifiesto lo que implica la identidad cultural de dicha sociedad. Nos caracterizamos por ser de piel morena, del color de la tierra, en nuestras venas corre la sangre de nuestros antepasados. Por eso con mucho orgullo volvemos a decir que somos de la cultura “raza de bronce”; somos herederos de la gran cultura *Tiwanacota*, porque hemos habitado el altiplano y la cordillera de los andes (Quispe 2007).

Hemos inventado la tecnología de la agricultura a 4.100 msnm; hemos domesticado animales; hemos construido el idioma *aymara wiñay jaqi aru* – el idioma eterno de la humanidad; somos como la *axara jupha*- quinua silvestre y nuestro alimento es la papa, la quinua, el chuño, el maíz, el pescado, etc. Vivimos a los pies de montañas mentadas: *Illimani*, *Wayna Potosí*, *Mururata*, *Illampu*, *Sajama*, *Uqurani*, el *Wak’a* y Calvario de Copacabana y otras (Mamani 2007).

En esa línea, recurramos al planteamiento que Albó plantea sobre la identidad de la cultura *aymara*:

¿Quién es *aymara*? O más exactamente: ¿Quién se siente *aymara* hoy? Para la gran mayoría, ser y hablar *aymara*, ser indio, ser campesino y ser explotado son términos que en los hechos coinciden. La mayoría de los *aymaras* actuales comparten esta múltiple condición. Pero ya no es posible decir que con todo ello se define suficientemente al *aymara*. Cada vez surgen nuevas diferencias dentro este universo. (1998:31)

En referencia al planteamiento del autor, en la actualidad los *aymaras* hemos vivido procesos de reconfiguración identitaria sin perder nuestra esencia. Nuestra cultura se ha expandido a diferentes espacios geográficos externos al territorio ancestral de la sociedad *aymara*. Estamos en el Altiplano, en los Valles, en los Yungas, en el Trópico, en el Oriente y la Amazonía, en las zonas fronterizas, en el campo y la ciudad, y hasta en otros países.

¹⁴ Sin embargo, en estudios recientes se afirma que la población indígena en Bolivia, en realidad, alcanza el 66,2%, producto del cruce de las distintas variables que el último censo de población ofrece para ello, así como también tomando en cuenta a la población menor de 15 años que forma parte de un hogar en el cual los padres hablan un idioma indígena y de autoidentifican como indígenas (CELADE 2004, citado en CEPAL y BID 2005: 7).

Los *aymaras* vivimos con un pie en la modernidad y con el otro enraizado en nuestra identidad étnica cultural. Por ello, hoy existen *aymaras* agricultores, pastores, tejedores, *yatiris*¹⁵ y comerciantes. También hay profesionales e intelectuales que están contribuyendo en el proceso de empoderamiento político y construcción de una epistemología indígena *aymara*.

Desde la llegada de los movimientos indígenas al poder en 2006, los *aymaras* también somos Presidente del Estado Plurinacional, somos parlamentarios, ministros de estado, cancilleres y finalmente constituyentes. Volveré y seré millones dijo *Tupac Katari*, hoy volvimos y somos millones y el *pachakuti* que por tanto tiempo hemos soñado y esperado. Así es la identidad de los *aymaras*.

3. Conocimiento indígena – conocimiento occidental

Uno de los estudios más destacados para entender el sistema de organización de los conocimientos de las sociedades andinas, tiene que ver con la hipótesis de Murra (1975). El autor sostiene que la estrategia de reproducción social de dichas sociedades tiene que ver con el “control vertical de un máximo de pisos ecológicos”, equivalentes a cinco formas de pisos ecológicos¹⁶ conformados por un sistema económico, político, sociocultural y ecológico. Si bien, el estudio de Murra está dirigido a explorar las estrategias de relaciones política-económicas entre los niveles macro y micro de los *suyus*, *markas* y *ayllus*, no deja de mostrar cómo un sistema de organización de conocimientos indígenas aún persiste en la actualidad. En ese marco, debemos señalar que los conocimientos indígenas son equivalentes al espacio en el cual se desarrollan, por lo tanto, las sociedades indígenas de la región andina desarrollaron conocimientos según pisos ecológicos donde desarrollaban básicamente sus actividades económicas y políticas.

En contra partida, el conocimiento que proviene de la lógica occidental es aquel que inevitablemente debe estar enmarcado en el método científico, sujeto a comprobación y experimentación. En ese ínterin, Morín (1999: 05) de manera conceptual sostiene que “el conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es fruto de una traducción,

¹⁵ Persona sabia de la comunidad.

¹⁶ Primer caso, etnias que habitaban *chawpiwaranga*, unificados en la zona más alta del Marañón y del Huallaga, Peru.

Segundo caso, se trata de etnias grandes, verdaderos reinos altiplánicos (los *Lupaqa*), con núcleos en la cuenca del lago *titiqaqa*.

Tercer caso, etnias pequeñas, con núcleo en la costa central.

Cuarto caso, se trata de grandes reinos costeros.

Quinto caso, etnias pequeñas, con núcleos en la montaña sin archipiélagos (Murra 1975).

reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento”. En ese entendido, podemos sostener que este planteamiento carece de una real aproximación a la epistemología indígena puesto que ella no se encasilla en disciplinas científicas y menos aún responde a una reducida lógica mecánica de relación entre pensamiento y lenguaje tal como lo afirma el autor en cuestión.

Desde una perspectiva contestaría, la intelectualidad indígena coincide en que:

El pensamiento occidental, para asegurar su “superioridad” cultural en el planeta, ha intentado anular la existencia y la vigencia de otras diferentes formas de ver e interpretar el mundo. Para occidente sólo existe una filosofía. Y esa es la filosofía occidental. A las otras interpretaciones legítimas de la realidad hechas por otros pueblos, Occidente las considera como simples cosmovisiones, religiosidades, o idiosincrasias, mas no como filosofías. Esto ocurre con todas las otras aproximaciones a la realidad hechas por los pueblos no occidentales. (Quispe 2006: 06)

En tanto, se puede sostener que, el conocimiento indígena emerge de un sustrato ecológico, pues la precariedad de la tierra, la ciclicidad de sus lluvias y sequias, la contrariedad complementaria entre el día caluroso y la noche fría, entre el crudo invierno y el sofocante calor de verano, cumbres nevadas y valles tropicales. Fueron y son elementos determinantes para la construcción del pensamiento indígena andino. “De estas condiciones geográficas, topográficas y climáticas proviene la lógica holística y cíclica, la racionalidad simbólica y mítica, la necesidad y condición comunitaria del *Runa* andino que prioriza lo comunitario antes que lo individual” (*Ibíd.*: 08).

Así se ve reflejado en la siguiente cita:

Entendida como el conocimiento y pensamiento profundo de un pueblo, incluye creencias, sentido de la vida, estructura del universo y destino del hombre, transmitidos de generación en generación a través de la lengua, la historia, los rituales, las construcciones artísticas y las acciones cotidianas en la producción. (Cabildo Indígena de la Antioquia 2004: 16)

En ese sentido y en relación con el objeto del presente trabajo, entenderemos la cosmovisión de la sociedad *aymara* como el conjunto de creencias, ideas y saberes que tiene un grupo social respecto del mundo que lo rodea y en el cual vive. Por ejemplo, la sociedad occidental se diferencia de la sociedad indígena por su carácter individualista y en cambio en la sociedad indígena prima más el carácter colectivo. Otro dato que podría ampliar la cosmovisión del mundo *aymara* es la noción existencial de los fenómenos que habitan la tierra. Mientras que para occidente existe una división entre seres materiales vivientes y seres materiales no vivientes, en la cosmovisión indígena *aymara* no existe

esa división, puesto que en su lógica el todo tiene vida y no hay esa separación entre sujeto-objeto, sino más bien se da una relación de sujeto a sujeto.

4. Conocimiento local indígena

Toda sociedad, pueblo o grupo humano a lo largo de su pervivencia histórica construye conocimientos que orientan sus prácticas cotidianas de vida, sus relaciones sociales y el manejo de tecnologías productivas. Según *Tantanakuy* (2003: 16), todo pueblo indígena desarrolló conocimientos de “arte, organización social, valores y normas, tecnologías y técnicas, una identidad cultural, y lingüística”. Tales apreciaciones, nos motivan a deducir que los pueblos indígenas al igual que las civilizaciones de occidente, desarrollaron complejos sistemas de conocimientos. Sin embargo, desde la colonia se produjo la imposición de un sistema de organización social foráneo sobre el originario de lo que fuera el *Abya Yala*. Desde entonces, la epistemología indígena careció de un respeto y valoración en el concierto de conocimientos de los pueblos del mundo. Al respecto, la siguiente cita señala que:

Uno de los aspectos que hacen singulares y diferentes a las civilizaciones y las culturas es su forma de producir y transmitir conocimientos. Los pueblos indígenas andinos y amazónicos de Latinoamérica han desarrollado sistemas específicos de conocimiento local en relación a la agricultura, la pecuaria, la estética, una concepción religiosa singular, además del manejo de los sistemas de pisos ecológicos y el consiguiente aprovechamiento social de los recursos naturales sin que se agote la capacidad de generación de la naturaleza. (Prada 2007: 32)

Coincidiendo con el autor, es evidente que las culturas de nuestro país aún mantienen una constante producción de conocimientos locales. Sin embargo, su transmisión está circunscrita a un limitado entorno circundante, muchas veces la transmisión se queda en el plano comunal, y se pone en riesgo cuando se produce la migración campo-ciudad. Por ello, convenimos que su valoración y práctica difícilmente llegan a espacios donde el conocimiento occidental mantiene su preponderancia y hegemonía.

Por otro lado, el Estado resulta ser un cómplice de este desplazamiento, puesto que los diferentes periodos históricos de la educación boliviana, se caracterizaron por mantener una marcada intención de exterminio o invisibilización de dichos conocimientos. Así también, lo afirma el mismo autor:

Sin embargo, esos conocimientos no han sido considerados históricamente por el sistema formal de educación y los estados nacionales, produciéndose así una forma de exclusión sociocultural de los indígenas y un consiguiente proceso de homogenización y construcción de hegemonías por medio de la escuela. (*Ibid*)

La cita de Prada permite reflexionar sobre el conocimiento local indígena, al cual se lo debe analizar partiendo de los sentidos epistemológicos, cosmológicos y filosóficos propios de los *aymaras*. Sabemos que toda sociedad desarrolla sus propios conocimientos a partir de sus necesidades de subsistencia y visión de mundo. Este es el caso del *aymara* que en el transcurso de su historia milenaria desarrolló un sistema de organización social del cual se desprende un subsistema de conocimientos relacionados con la producción agropecuaria, acorde a las características topográficas, geográficas y climatológicas de un espacio territorial al cual supieron dominar. A decir de Kessel (1992: 187) vemos que los conocimientos se traducen en complejos sistemas tecnológicos de producción:

Se trata de un sistema autóctono de tecnología, y un sistema que desde la temprana colonia logró incorporar previa “andinización” un gran número de innovaciones técnicas originarias de Europa. De este modo el sistema guardó su coherencia y su lógica interna. La cosmovisión *aymara*, su ética y su mitología determinan la coherencia y la lógica del sistema tecnológico *aymara* (...) Con el término de tecnología *aymara* entendemos: el sistema tecnológico autóctono, contemporáneo, practicado por los herederos del sistema tecnológico originario, precolombino, aunque debilitado y casi desintegrado por el proceso actual de modernización y por las estrategias de incorporación del sector *aymara* en la sociedad urbana, llamada nacional.

El autor comienza con una explicación primigenia que nos lleva al periodo precolombino incaico. A su vez, resalta el innegable proceso de sincretización de dos tecnologías: la occidental y autóctona andina que conviven hasta nuestros días. Sin embargo, nos advierte que dicha realidad está provocando la paulatina sobreposición de la tecnología moderna sobre la autóctona, provocando no sólo el desplazamiento de sus técnicas, si no también, la desaparición de elementos culturales que rigen la vida de los *aymaras*.

Por el lado de las tecnologías del mundo andino, cabe destacar que éstas no se limitan simplemente al plano de la seguridad alimentaria. Al contrario, implica una profunda relación en el cotidiano vivir de sus habitantes. Rige y articula los mecanismos de control y de organización de la comunidad; los valores individuales y colectivos; la formas de espiritualidad; relaciones económicas y los procesos de socialización de los niños.

En resumen, podríamos decir que el conocimiento científico fuertemente enraizado en las sociedades industrializadas, está generando una ceguera en los investigadores que les impide ver y reconocer la validez y las formas de organización de conocimientos desarrollados en otras culturas y sociedades, tal es el caso de los pueblos indígenas que hasta el presente lo practican, ordenan y transmiten sus saberes a las futuras generaciones. Veamos el análisis que Prada (1995:24) realiza al respecto:

[Se debe] distinguir el funcionamiento de esos dos sistemas diferentes, reconstruir su propia lógica y analizar la articulación que tuvo con otros sistemas significativos característicos de la cultura indígena. No buscar por el lado de la presencia o ausencia de la letra: indagar por el valor semántico que posee el territorio, por el lado de las *wak'us* o los dioses. Por las singularidades de la agricultura y, por supuesto, por el número y las agrupaciones a través de los símbolos.

Como bien señala la cita, las sociedades indígenas de América Latina al tiempo de desarrollar diferentes tecnologías, también se ocuparon de otorgarle una forma de organización y representación. Si bien dichos conocimientos locales no fueron transcritos bajo la codificación alfabética, no significa que las sociedades indígenas hayan tenido que ser ágrafas. Estamos de acuerdo con el planteamiento del autor que señala que los indígenas tuvieron su propia literacidad expresada en tejidos, *wak'us* y otras formas de representación simbólica.

5. Construcción y transmisión del conocimiento local indígena

Los sistemas educativos nacionales tienden a controlar las opiniones y los modos de ser de las personas, en sí, pretenden la reproducción del sistema social vigente. Para ello, utilizan mecanismos eficientes como el currículo, mediante el cual aseguran la continuidad de un paradigma educativo en las diferentes instituciones que componen la sociedad. En el libro titulado Foucault y la Educación (Stephen 1994: 156) denomina a este fenómeno como “el control central del *currículum*”. Esta situación provoca la homogenización de los conocimientos, y así, se pone en riesgo la continuidad del conocimiento local y cosmovisiones diferentes de los pueblos o nacionalidades indígenas.

Ante este panorama, las organizaciones indígenas de Bolivia plantean una propuesta alternativa de concepción del currículo. Denominado como currículo diversificado, éste pretende romper con los modelos tradicionales de currículo único, recogiendo las demandas y clamores de las comunidades para gestionar una adecuada educación. En la propuesta del bloque indígena conciben este modelo como:

Por lo tanto, la siguiente estructura curricular del Sistema Educativo Plurinacional debe responder a los procesos de socialización de los educandos con relación a las actividades en el sistema productivo comunitario en cada una de las naciones indígenas originarias sin discriminación ni exclusión. (2004: 54)

Por ello, corresponde analizar la moción de la cita desde una perspectiva interrogativa. ¿Qué saberes y conocimientos propios de la comunidad deberían estar presentes en la escuela? Esto sin desequilibrar los espacios naturales donde se recrean y transmiten dichos conocimientos para ver la posibilidad de cuáles podrían ser trabajados en el aula.

En el caso nuestro, corresponde la necesidad de un currículo diversificado o propio que recoja los conocimientos locales de la crianza del toro en la comunidad *aymara* Centro Revito.

5.1 ¿Cómo se construyen los conocimientos locales indígenas?

En este punto, cabe señalar que las sociedades indígenas cuentan con sus propios sistemas de construcción de conocimientos. Al igual que en otras sociedades, los niños indígenas comienzan a construir sus conocimientos interactuando con su entorno social y natural que les rodean. Los saberes y conocimientos existentes en las sociedades indígenas se construyen colectivamente y tiene la finalidad de alcanzar el bienestar común por encima de lo individual. Entonces, ¿Cómo estas sociedades producen y mantienen su memoria histórica para mantener latente su conciencia e identidad cultural? ¿Cómo lo reproducen, lo fijan y lo transmiten a las generaciones venideras? y ¿Cómo construyen su memoria colectiva? La siguiente cita plantea un desafío:

Es hora ya de pensar, ahí radica el desafío teórico, las distintitas formas de hacer historia de esos pueblos, sus singulares maneras de producir una memoria colectiva de los signos y de transmitir de generación en generación una determinada forma de habitar y pensar el mundo, que les hade permitir mantenerse en su identidad cultural, a pesar de las diferentes formas de dominación e inclusive etnocidio que se ha ejercido contra ellos. (Prada 1995: 30)

Al respecto, muchas veces se argumenta que las sociedades indígenas no pudieron construir conocimientos por la falta de un sistema de escritura alfabético. En contraposición, cabe destacar que las sociedades indígenas construían y registraban sus conocimientos en complejos sistemas de notación gráfica, que inclusive no pueden ser descifrados hasta el presente. Dicho complejo permitió y permite que los conocimientos puedan ser transmitidos de generación en generación.

5.2 ¿Cómo se trasmiten los conocimientos locales indígenas?

Como se ha dicho, el proceso de transmisión de conocimientos en la sociedad indígena se caracteriza por la responsabilidad colectiva y familiar. Su principal característica tiene que ver con la tradición oral de transmisión de conocimientos hacia las nuevas generaciones; la observación y la imitación de actividades de personas mayores en las labores agropecuarias constituyen el espacio práctico donde los padres y la comunidad reproducen los saberes que son asimilados por los niños.

Según Rengifo (2000: 09) “los niños aprenden de la vida cotidiana, por eso vida y aprendizaje constituyen uno sólo. Ya que en la construcción de los conocimientos

intervienen diferentes aspectos como lo socio cultural, natural, económico, la cosmovisión, los aspectos afectivos entre otros”. Entonces, este proceso presenta una particularidad holística que no está restringido como sucede en la educación formal, donde los paradigmas de educación tradicional constituyen la instancia de transmisión de dichos conocimientos.

6. Educación en las sociedades indígenas

La educación indígena se la debe entender desde su propia lógica y cosmovisión, diferenciándola de la educación formal escolarizada, implementada desde el periodo colonial hasta nuestros días. La educación indígena tiene un propio enfoque pedagógico el cual se convierte en un núcleo articulador que organiza las concepciones, cosmovisiones, saberes y conocimientos indígenas bajo una finalidad: la búsqueda del equilibrio, la complementación y de la reciprocidad, de modo que se construya una sociedad comunitaria y productiva para vivir bien o “*suma qamaña*” en *aymara*. “*suma kawsay*” en *quechua* e “*ivimarae*” en *guaraní* (CEA 2008). En el ya citado documento encontramos la siguiente apreciación:

...la educación era propia, práctica y comunitaria; estaba relacionada con la cosmovisión andina, cuya sabiduría se transmitía, de generación en generación, mediante la oralidad y a través del ejemplo, de la observación, de la reflexión y de la enseñanza práctica, es decir, haciendo, pensando y sintiendo en función de las necesidades familiares y comunitarias. La fuerza y la esencia de la sabiduría ancestral radicaban en los principios de reciprocidad, de complementariedad, de equilibrio y consenso, así como de distribución comunitaria. (CEA 2008: 313,314)

En ese marco, la cita anterior lleva a entender la educación indígena dentro de un marco pedagógico que también ha desarrollado didácticas propias para recrear los aprendizajes significativos en los niños y que nos muestran el recorrido de la socialización primaria y secundaria. En ese sentido, la enseñanza no se la concibe como el simple hecho de transmisión de conocimientos, sino más bien, el conocimiento cumple la función instrumental que interpreta los diferentes fenómenos con los cuales convive el niño en la familia y comunidad. Además de utilizarlo para la solución de problemas específicos que se le presentan al niño en sus actividades productivas.

Por ello, consideramos que el aprendizaje en el mundo indígena está estrechamente ligado a la acción de prácticas y aprendizajes continuos. Esta apreciación es corroborada por el documento de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CEPOs), donde se propone un diseño curricular desde la visión y cosmovisión de las naciones y pueblos indígenas originarios, al señalar: “la enseñanza se desarrolla como un proceso en

el que el niño o niña intervienen progresivamente en las actividades del hogar, desde las más sencillas hasta aquellas de mayor complejidad y responsabilidad”. Más adelante los CEPOs argumentan que en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación indígena “la presencia de los padres de familia y la orientación que implican sus acciones marcan el posterior aprendizaje de los menores” (CEPOs 2008).

Desde otro punto de vista, la educación indígena en el marco de su enfoque pedagógico, se la puede tipificar como auténtica y dinámica, porque se construye desde lo interno hacia lo externo y es dinámica porque es capaz de recrear y adaptar elementos externos con sentidos de apropiación y de reconfiguración. A su vez, el enfoque pedagógico de la educación indígena llega a ser selectiva y ética porque los conocimientos, saberes y valores específicos se adquieren mediante parámetros éticos, que deben ser orientados, guiados y mediatizados por los *amautas* que son los depositarios del saber ancestral quienes seleccionan y eligen los conocimientos que requieren cada pueblo. Por último, se podría sostener también que el enfoque pedagógico de la educación indígena se caracteriza por ser trascendental y progresiva, porque la proyección de cada pueblo indígena que encuentra inscrita su historia en su espacio territorial donde se narra oralmente los acontecimientos (CRIC 2004).

En un sentido más operativo, la educación indígena con su enfoque pedagógico propio, cuenta con elementos didácticos que posibilitan -como ya dijimos antes- procesos de enseñanza-aprendizaje situados que para el niño indígena son significativos. En efecto, las didácticas que posibilitan el aprendizaje de conocimientos y saberes indígenas suelen caracterizarse por tener estrategias metodológicas que reflejan el carácter comunitario, intracultural, científico, técnico, tecnológico, y productivo de su educación.

7. Socialización en comunidades indígenas

Según Zambrana (2008: 52) “Cuando hablamos del proceso por el cual los niños son incorporados a la vida social y a los conocimientos, valores y destrezas suficientes para sobrevivir en su sociedad y satisfacer sus necesidades a corto y largo plazo ciertamente nos estamos refiriendo al proceso de socialización”. La visión general planteada respecto al concepto de socialización hecha por el autor, amerita una puntualización, es decir, los procesos de socialización comparten patrones de vida comunes en todas las sociedades del mundo, pero también es evidente que en cada sociedad este proceso tiene características muy particulares. Otro enfoque del proceso de socialización infantil sostiene que:

Hablar de socialización es hablar al mismo tiempo de cultura. La cultura se vive en un proceso, donde se generan relaciones humanas, se origina un pensamiento, se producen objetos materiales, se respetan normas y valores, se ejerce control social, dando respuestas a necesidades e intereses en el ámbito de la socialización. (Trigos 1990: 232)

Entrando a un ámbito analítico de la cita, debemos señalar que cada sociedad desarrolla sus propias formas de relaciones entre padres e hijos, por ello, debemos entender que la socialización equivale a reapropiarse de los saberes que brotan de la vida cotidiana, siendo partícipe del trabajo práctico, apropiándose de valores y costumbres propios de su cultura. Los procesos de socialización transmiten los saberes y valores de los agentes socializadores. En ese entendido, y a manera de contextualizar la noción descrita y de acuerdo al estudio que emprendemos, diremos que los procesos de socialización del niño indígena se desarrollan inclusive desde de la gestación del niño, pues el parto es otro espacio prematuro donde el recién nacido comienza a interactuar con la familia. Durante su crecimiento participa de las actividades laborales de los padres y en su primera infancia, mediante el ritual del *ñuk'uta*¹⁷ adquiere sus primeras experiencias de socialización ante la comunidad. Es en este periodo de su infancia donde el nuevo actor social comienza a adquirir responsabilidades laborales.

Las colectividades andinas se diversifican con la agricultura. El paisaje agrícola no anula sino que enriquece el paisaje natural. La sociedad se diversifica étnicamente y el panteón andino se amplía de deidades. En la cultura andina, la actividad que ordena orgánicamente a las colectividades es la agricultura, por ello, el saber deviene agrocentrico. La chacra es el resumen del saber de estas colectividades. (Rengifo 1991: 35)

En este caso, el autor señala que la socialización del niño es agrocentrica y que no debemos dejar de lado el carácter espiritual de este proceso. El niño indígena pasa la mayor parte de su niñez en la chacra y el pastoreo. Sin embargo, desde esa edad participan en las actividades sociales comunitarias de su pueblo, en los cuales, paulatinamente pasa a ser reconocido y aceptado como un miembro más de su sociedad. Por otra parte, la cita nos muestra el carácter holístico de las sociedades andinas reflejado en su cosmovisión que no hace una separación entre el sujeto y objeto, por el contrario en esa cosmovisión las relaciones sociales y procesos de socialización del niño se da de sujeto a sujeto, ya que todo lo que rodea al ser humano tiene vida y son parte de

¹⁷ A los dos o tres años de edad del niño, se realiza la ceremonia del primer corte de pelo, (*ñuk'uta o rutucha*) en el cual se cumplen distintas costumbres que varían según la comunidad y región. A partir de la *ñuk'uta* la criatura cuenta con un bien material de su propiedad que puede ser: ropa, dinero o animales que se le obsequian en esta ocasión. Esto significa que en el futuro el niño tendrá la responsabilidad de cuidar a sus animales y administrar su dinero con la ayuda de sus padres y padrinos a fin de velar por su economía. Es importante que éstos no tienen derecho a vender los animales ni gastar el dinero que son propiedad exclusiva del niño (Mamani 2007).

una misma familia. La crianza del niño se da de manera horizontal porque en los procesos de enseñanzas-aprendizajes todos son parte activa de la socialización del infante.

Amilcar Zambrana en su tesis de (2008) citando a Berger y Luckman (1979) dice que la socialización pasa por dos etapas: la socialización primaria y secundaria. La socialización primaria es cuando el individuo adquiere las prácticas de conocimiento cultural durante su primera infancia. “la socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los “roles” y actitudes de otros específicos, a los “roles” y actitudes en general”. La socialización secundaria es la internalización de “sub mundos” basados sobre instituciones. Su alcance y carácter se determinan, por la complejidad que tiene la división del trabajo y la distribución social en relación al conocimiento. Por supuesto, que el conocimiento relevante en general también puede estar distribuido socialmente –por ejemplo en forma de “versiones” basadas sobre la clase- pero a lo que aquí nos referimos es a la distribución social del “conocimiento especializado” que surge como resultado de la división del trabajo y cuyos “portadores” se definen institucionalmente. Olvidando por un momento las otras implicaciones podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, según a las formas de división del trabajo. En suma, diremos que el proceso de socialización infantil en la comunidad de estudio, consiste en asumir como una responsabilidad de todos, ya que “los niños vivencian sus relaciones con la naturaleza como relaciones filiales, sin que exista entre ellos y el mundo una costura que los divida, separe y oponga” (Rengifo 2000: 08).

8. Metodologías de enseñanza-aprendizaje

El aprendizaje del niño sobre los conocimientos locales indígenas presentes en la comunidad, generalmente se los realiza de manera oral, siguiendo la lectura de los diferentes símbolos vigentes en la comunidad. El niño aprende mediante la observación y el juego, siempre bajo la guía de su madre y padre. El aprendizaje entre pares de iguales, el relato de los mayores y su participación directa o indirecta en las actividades sociales y productivas de la comunidad, al niño le permiten asimilar con el tiempo a ser una persona reconocida y formada dentro la comunidad. En palabras de Rengifo (2000: 18) a este modo de aprendizaje se lo podría denominar como vivencia:

De este modo no puede hablarse, con propiedad. La persona, llámese niño o *runa*, encuentra pleno sentido de su vida en la relación con los demás, en su vida en comunidad, en su *ayllu*. El individuo es un ser que se emancipa de las relaciones comunales y de la misma naturaleza para colocar su ser como la determinación última de sus actos. La realización del individuo parte de

decisiones voluntarias que emergen de su “sí mismo” y su relación con los demás es contractual e instrumental.

Como bien señala el autor, el aprendizaje del niño se da en la comunidad. Podríamos decir que es un aprendizaje para la vida y que tiene como finalidad su autorrealización dentro su mismo espacio social. Por ejemplo, en el carnaval el niño mediante la observación logra aprender los valores religiosos de la comunidad. En la siembra y la cosecha aprende participando directamente en el trabajo. En el pastoreo también aprende oralmente la organización territorial de su comunidad. Otro espacio social de aprendizaje, son las reuniones del pueblo donde el niño aprende sobre su identidad cultural escuchando las responsabilidades que cada miembro tiene sobre ella. Todo este aprendizaje le permitirá al niño ser reconocido como miembro y parte activa de su comunidad. Para el efecto, desarrollamos tres estrategias de enseñanza-aprendizaje que podrían relacionarse con los resultados de investigación.

8.1 Participación guiada

Las metodologías de enseñanza que se desarrollaron para transmitir los conocimientos ancestrales, principalmente se refieren a la participación guiada en las diferentes actividades que el niño realiza. Cuando el niño participa de manera directa en una actividad aprende haciendo y su aprendizaje es reforzado mediante la guía oral del padre que le indica la manera eficiente para mejorar su actividad o trabajo. La asignación de responsabilidades de manera progresiva es otra metodología muy eficiente para enseñar al niño, ya que él no simplemente acompaña en las actividades del padre, sino también, dentro de ellas tienen una responsabilidad asignada que va siendo más compleja. En el texto “Aprendices del Pensamiento”, Rogoff (1993: 152) sostiene que una metodología de enseñanza es la participación guiada, la cual tiene un carácter universal. Consientes de la existencia de diferencias culturales, diremos que este método es ampliamente aplicado a las formas de enseñanza en los niños:

Los niños participan en las actividades culturales de sus mayores, ajustando su responsabilidad por sí mismos y de acuerdo con su capacidad. Los cuidadores les sirven de guía en la adquisición de destrezas específicas dentro el contexto en el que se utilizan habitualmente. Estos cuidadores estructuran la situación en función de la participación del niño.

Como bien señala la autora, la participación guiada constituye el mecanismo por el cual el infante puede desarrollarse como persona. La comunicación verbal y no verbal están inmersas dentro de tal metodología, la cual transmite conocimientos tecnológicos, valores

que le son útiles al niño para su socialización en la comunidad. Al respecto Rogoff desarrolla la siguiente definición:

Los procesos generales de participación guiada aparecen en todas partes del mundo. Los niños y los cuidadores organizan las actividades infantiles, ajustando la responsabilidad del niño a medida que va adquiriendo una mayor destreza y conocimiento. Esta forma de organización y ajuste le permite ampliar el conocimiento cuando tiene que enfrentarse con nuevas situaciones. Con la guía de las personas que lo rodean, los niños participan en actividades culturales que les permiten integrarse en su grupo social adoptando papeles que exigen destrezas específicas. (*ibid*)

Parafraseando a la autora, entendemos la participación guiada como la acción natural en la que el niño sigue los pasos de sus padres y éstos lo hacen participe de todas las actividades sociales y productivas que realizan. A través de esta metodología el niño aprende observando, escuchando y realizando algunas actividades controladas por el adulto. Por este proceso, el niño comienza a apropiarse de habilidades concretas para resolver conflictos que se le presentan en su cotidianidad, situación que permite el desarrollo cognitivo del aprendiz.

8.2 Aprendizaje autónomo

Otra metodología que muestra al sujeto como constructor de significados, corresponde al enfoque constructivista del aprendizaje, el cual considera al individuo como un sujeto activo que está en constante proceso de cambio, producto de las relaciones constantes con su medio ambiente exterior. Este aspecto coincide con el sustento que Piaget y Vigotsky (en Rodríguez 2006: 86) plantean “el conocimiento no puede ser meramente reproductivo sino que el sujeto modifica la realidad al conocerla”. Entonces podemos inferir que estamos frente a un tipo de aprendizaje autónomo como una escala superior al aprendizaje guiado. El aprendizaje autónomo en niños se da cuando éstos se apropian de los elementos esenciales para su desarrollo personal, pueden ser determinadas destrezas o conocimientos específicos en su interacción con los guías especializados. Ahí comienza el aprendizaje autónomo, pues el aprendiz deja la dependencia o tutoría que promueve su desarrollo cognitivo y lo asume como una responsabilidad personal.

Sin embargo, para que el niño inicie el proceso de su aprendizaje autónomo cuenta con la intervención de los mayores, puesto que ellos suelen crear acciones o situaciones concretas para que acontezca dicho aprendizaje. Rogoff (1993: 123) al respecto señala: “Esta elección se la realiza, frecuentemente, sin la intención de proporcionar una experiencia de aprendizaje específica, aunque a veces pueden diseñarse explícitamente para lograr la socialización o educación del niño”. En acuerdo con el texto descrito y

contextualizándolo con la cosmovisión de las sociedades indígenas, dicha metodología tiene lugar. Por ejemplo, los padres que van junto a sus hijos a trabajar la tierra con la yunta de toros y el arado (4 años en adelante), llega a constituirse en un momento específico donde el padre explícitamente le entrega el arado a su hijo para que éste comience a aprender a manejarlo “sin la intención de proporcionar una experiencia de aprendizaje específica”, pero sí es el comienzo de un aprendizaje que llevará posteriormente al niño a desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. Cuando el niño andino toma el arado suele hacerse responsable de su propio aprendizaje en el dominio de la yunta y el cultivo de la tierra.

8.3 Aprendizaje entre pares iguales

Los niños en su proceso de socialización son conducidos a desarrollar destrezas y conocimientos propios de su cultura, suelen relacionarse frecuentemente con niños mayores, menores y de su misma edad compartiendo trabajos menores y juegos. A este tipo de aprendizaje Piaget (en Rogoff 1993: 220) lo conceptualizó como “la interacción entre pares de iguales, y que consiste en el impulso de iguales en el progreso del desarrollo cognitivo de quienes participan en una interacción, a través de sus intentos de resolver conflictos cognitivos o discrepancias derivadas de diferencias en sus puntos de vista”. Según la autora, los niños al juntarse suelen enfrentarse a problemas que ameritan una coordinación y discusión de alternativas para enfrentarla, durante la interacción entre iguales cada niño puede aportar con diferentes puntos de vista en la resolución de un problema.

Un mecanismo básico para que los iguales puedan apoyarse mutuamente en dichos procesos de construcción de conocimientos; es el juego. El juego entre iguales puede proporcionar al niño la oportunidad de desempeñar papeles sociales. El juego en los niños no implica una simple actividad placentera, sino más bien, la satisfacción de ciertas necesidades a través de situaciones imaginarias que contemplan reglas bien definidas plasmadas en el juego. A continuación presentamos la siguiente cita sobre el papel que cumple el juego en el desarrollo del niño:

En el desarrollo cognitivo del niño suelen aparecerse deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y se retiene todavía la tendencia a la inmediata satisfacción de los mismos [por lo que] la conducta del niño sufre un cambio. Para resolver esta tensión, el niño [...] entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño. (Vygotsky 1979: 142)

Las apreciaciones vertidas nos permiten plantear dos inferencias. La primera está dirigida a destacar la importancia de la interacción entre pares de iguales cuando se proponen resolver un determinado problema. Del mismo modo, creemos que el juego entre pares de iguales constituye una actividad por la cual los niños satisfacen sus necesidades de asumir papeles sociales que por su edad les son irrealizables, aspecto que sin duda contribuye a su desarrollo cognitivo.

Sin embargo, evidenciamos una limitante en dichas concepciones, es decir que, sólo puede ser posible en la interacción de niño a niño, aspecto que no coincide con lo que venimos sosteniendo sobre el proceso de socialización de niños indígenas. El niño indígena en el marco de su cosmovisión todos los seres que le rodean tienen vida. En ese marco, cabe ampliar o por lo menos contextualizar los supuestos del autor con la cosmovisión de los pueblos indígenas andinos y decir que el desarrollo cognitivo entre pares de iguales también se da con los animales, las deidades y con la naturaleza misma jugando y trabajando. Así lo demostraremos en el capítulo de resultados.

9. Diversificación curricular

Entendido también como un currículo local, constituye un mecanismo por el cual los contenidos curriculares dispuestos en el tronco común nacional, lleguen a ser pertinentes a la realidad, usos y costumbres y cosmovisión de una determinada cultura, en este caso de la sociedad *aymara*. Según el cuadernillo de diversificación curricular; *Tantanakuy* (2003: 5), podría decirse que:

Elaborar un currículo local o diversificado requiere que se cambie la idea de escuela y las prácticas en la escuela que hemos vivido hasta hoy. Sólo en el marco de una escuela distinta a la tradicional se puede hablar de construir un nuevo currículo. Construir las ramas diversificadas tiene una base. Esa base es empezar a pensar en una escuela diferente, distinta y que estén de acuerdo a las características culturales del país y de las comunidades.

La construcción de un currículo diversificado, como se puede apreciar en la cita transcrita arriba, requiere de mucha imaginación, creatividad y un compromiso real con la educación de parte de los profesores. La construcción de una escuela diferente, parte de la misma escuela, desde el mismo profesor, desde la misma comunidad, desde la misma realidad del contexto en el cual se desarrolla el proceso educativo. Sin embargo, es preciso tomar algunas consideraciones para evitar que la práctica del currículo diversificado caiga en una simple adecuación.

...suele surgir el temor a la oferta diferenciada y se pretende reducirla a la adecuación o contextualización de la estructura curricular nacional [...] el reto

está en la necesidad de demostrar y viabilizar una oferta diferenciada de calidad, que trascienda el ámbito de las adecuaciones y contextualizaciones y logre responder a la pregunta de cómo diseñar una educación pertinente para los niños y niñas indígenas considerando que son miembros de pueblos con derechos colectivos reconocidos y sólo parte de la educación rural. (AIDISEP 1998: 15)

Conviene reflexionar lo siguiente; los profesores, la Junta Escolar de padres de familia, la comunidad, reparticiones educativas del Estado suelen tener un limitado entendimiento del verdadero fin de la diversificación curricular. La razón es porque “no se cuenta con una propuesta ni lineamientos de diversificación curricular que hayan sido producto de un trabajo colectivo y no se ha abordado esta tarea institucionalmente” (Nucinkis 2007: 77). Su aplicación trasciende simplemente al ámbito folklórico, no permite recuperar el valor real de los conocimientos y valores de los pueblos indígenas que por siglos vinieron construyendo saberes invalorable, transmitidos de generación en generación. Lamentablemente, tal como señala la cita, los conocimientos de los pueblos indígenas fueron considerados hasta hace poco como empíricos o carentes de valor científico.

10. Intra e interculturalidad desde la visión aymara

Según el Consejo Educativo Aymara (CEA) la intraculturalidad va más allá de la interculturalidad, porque sostenemos que mientras existan culturas consideradas superiores y otras consideradas inferiores, menospreciadas y estigmatizadas, no podrá haber una interculturalidad leal, sincera y honesta. La cultura considerada superior se impone con todo, con su sabiduría, con su lengua y con sus modos de vida exógenos a nuestra realidad; por tanto, se produce una relación diglósica en el proceso. En consecuencia la intraculturalidad es un proceso de reflexión introspectiva que, en los hechos significa: mirarnos a nosotros mismos, mirar nuestras raíces culturales, mirar nuestras potencialidades y posibilidades como *aymaras* y como indígenas y nuestra sabiduría. Mientras que la interculturalidad es producto del desarrollo de lo nuestro, sólo cuando estemos seguros de nuestra identidad podremos ingresar a un proceso de interculturalidad leal, auténtica, sincera y honesta, en un marco de diálogo en igualdad de de oportunidades y condiciones. En la medida en que hayamos desarrollado y difundido nuestra cultura, y hayamos fortalecido nuestra identidad cultural, habremos ingresado a un proceso intercultural sin exclusiones ni prejuicios discriminatorios. Entonces podremos vivir en igualdad de condiciones y de oportunidades sociales, intelectuales, económicas y políticas de lo plurinacional, pluricultural y plurilingüe del territorio boliviano (CEA 2007).

11. La educación intercultural bilingüe (EIB)

El tema de la educación intercultural bilingüe es una demanda histórica de los pueblos indígenas de América Latina que reivindica la diversidad cultural y lingüística frente a los procesos monoculturizantes y propone un pluralismo sobre las diferentes formas de ver el mundo. La interculturalidad, por una parte, propone el dialogo horizontal entre diferentes culturas. El bilingüismo propone que los niños puedan desarrollar sus conocimientos en su propia lengua y pasar de manera progresiva al aprendizaje de una segunda lengua sin la pérdida de su identidad cultural.

La EIB es un enfoque político, educativo, crítico, de construcción dialéctica orientada a conseguir democratización y reestructuración de las relaciones de poder, el respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística para un desarrollo autónomo. Con la participación de la sociedad en su conjunto, se recupera la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades, buscando visibilizar las diferencias históricamente construidas. El fin es propiciar la igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio del poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento/ciencia. De este modo se enfrenta el tema de la modernidad/postmodernidad partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas. (Taller colectivo 2da. Promoción, PROEIB Andes, 2001)

Esta primera definición propone que la EIB vaya más allá de lo cultural y pedagógico. Este paradigma que nació como una propuesta educativa, con el pasar del tiempo cobró una proyección política buscando la reestructuración de las relaciones de poder político, donde los sectores indígenas tenían poca o ninguna cabida. La cita también muestra la apertura de los pueblos indígenas hacia lo moderno sin descuidar su identidad. En efecto, incorporar el enfoque de la EIB en la escuela, garantizaría en gran medida el empoderamiento político, apropiación de la modernidad y el fortalecimiento de la identidad indígena. Así lo podemos percibir en la siguiente cita:

La EIB es una propuesta de cambio socioeducativo en proceso de construcción y de arraigo en las comunidades indígenas, contextos urbanos y en las sociedades nacionales, en general. Como propuesta se caracteriza por desarrollar en los alumnos mediante prácticas lingüísticas, culturales y académicas que les permitan interactuar y participar críticamente en diferentes contextos, condiciones y situaciones. Para viabilizar esta propuesta educativa se requiere que tales entornos se constituyan como prácticas democráticas y de reconocimiento y respeto a las diversidades, saberes, lenguas, identidades y derechos de todos los sectores socioculturales, en pro de una sociedad socioeconómicamente más equitativa. (Taller colectivo 1ra. Promoción PROEIB Andes, 1999)

Esta segunda definición refleja un avance en la concepción inicial de la EIB. Conceptos como “contextos urbanos” y “sociedad socioeconómicamente más equitativa” amplían la visión y los espacios tradicionales indígenas para los cuales se habría pensado la EIB. Se debe pensar en una EIB para todos, no solamente de abajo hacia arriba (de indígenas a

no indígenas), sino también de arriba hacia abajo (de no indígenas a indígenas). Por ello, que “la interculturalidad se constituye en un proyecto o utopía que es necesario construir” (López 2004:451).

Por otra parte, en el caso boliviano, para nadie es desconocido que la interculturalidad constituyó y constituye un soporte teórico del movimiento indígena en su lucha política, educativa y cultural en un contexto democrático. La resistencia para los pueblos indígenas también es concebida como emancipación, mediante estos dos mecanismos “interculturalidad y resistencia” las naciones originarias han sabido establecer diferentes relaciones con el Estado Nacional, provocando diversas transformaciones en su estructura y organización. Por ejemplo, en el documento del pacto de unidad de los pueblos indígenas de Bolivia encontramos una definición clara de este concepto.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que planteamos está orientada a generar e implementar un proceso real de cambio en las relaciones de poder al interior del estado y la sociedad boliviana, mediante el respeto y fortalecimiento del control de nuestros territorios, el desarrollo y expansión de nuestras lenguas y el pleno desarrollo de nuestros usos y costumbres, ya que éstas nacieron como planteamiento y conquista de la naciones indígenas originarias representados por la CSUTCB, la APG, la COB y la CONMERB en la década de los ochenta. (Bloque indígena 2004:7)

El planteamiento del Bloque Indígena amerita una puntualización: las relaciones de poder en el Estado y la sociedad ya cambiaron con la llegada de los movimientos sociales e indígenas al poder. Con la asunción del primer presidente indígena Evo Morales Ayma, la EIB sufrió un proceso de profundización y/o reconfiguración. Por ejemplo, es relevante percibir que en los círculos académicos, se va deconstruyendo, reinventando y repensando nuevas alternativas de comprensión de este término acorde a los cambios sociales que atraviesa Bolivia. Esto como resultado del avance indígena en la toma de decisiones y también en los campos de la reflexión académica y del ejercicio político en distintas instancias del poder oficial. Al respecto, uno de los principales pensadores de la Educación Intercultural Bilingüe Sostiene.

Es necesario hoy preguntarse, a la luz de los nuevos cambios que experimentará el país a partir del 2006, con el ascenso por primera vez en 180 años de un líder campesino-indígena a la primera magistratura del país, por la suerte que le tocará correr a la EIB en Bolivia [...] Como se comprenderá, construir una educación que sea primero intracultural para luego convertirse en intercultural supone enormes desafíos para el país, y sobre todo para los educadores bolivianos en tanto supone una tarea, previa o consecutiva, de investigación y sistematización del conocimiento local, de manera de ponerlo a disposición del sistema educativo formal. (López 2005: 483)

Desde esta perspectiva, la intraculturalidad debe ser entendida básicamente como acto y proceso de recuperación, revitalización y fortalecimiento de la identidad sociocultural y la definición del proyecto político étnico pero incentivado y realizado, preponderantemente, por una intelectualidad indígena. Por ello, cabe destacar que los pueblos indígenas en Bolivia, en estos últimos años, debemos participar activamente en procesos de intraculturalidad e interculturalidad, tanto en nuestros entornos locales y regionales como en los entornos nacionales e internacionales.

Ahora, la interculturalidad debe ser concebida no solamente como la aceptación de la alteridad, la convivencia armónica entre diferentes, el diálogo de civilizaciones y la incorporación de contenidos culturales propios a los procesos de la educación, como acto y proceso orientado al acceso y ejercicio de las diversas instancias de los poderes formales del Estado y la sociedad. Dicho acceso y ejercicio implica, entre otras cosas, el compartimiento y la redistribución de poder de forma equitativa, entre indígenas y no indígenas, para implementar entre todos el Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe y una sociedad equitativa, incluyente, democrática y con justicia socioeconómica. La intraculturalidad y la interculturalidad, entendidas así, son acciones complementarias que pueden realizarse de manera simultánea; aunque estratégicamente, en la mayoría de los casos, la primera siempre debe preceder a la segunda. Entrando en un proceso de discusión y posición teórica personal, diremos que la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto boliviano, tiene el desafío de operativizar en el currículo escolar, los conocimientos locales de los pueblos indígenas, mediante procesos de diversificación curricular o el diseño de un currículo propio.

Capítulo IV

Presentación de resultados

En el presente capítulo desarrollamos los principales hallazgos de la investigación titulada *Jisk'a Yuqalla Yuntiru: Conocimientos Locales y Metodologías de Enseñanza Aprendizaje en la Crianza del Toro en la Comunidad Centro Revito – Ayllu Pachacama*. Comenzamos con una caracterización histórica, social, geográfica, lingüística, educativa y del sistema productivo de la zona.

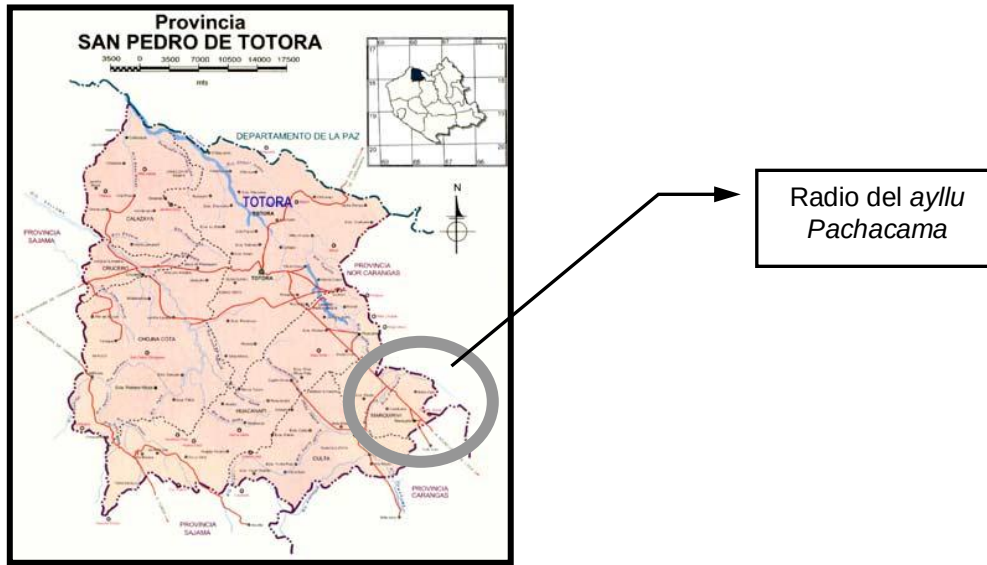
Más adelante, desarrollamos los resultados que responden al primer y segundo objetivos específicos de investigación: descripción de los conocimientos locales presentes en la crianza del toro y caracterización de los espacios de aprendizaje, en los cuales, emergen los saberes locales en base a la crianza del toro. En los espacios de aprendizaje como la *jach'a uta; waka uyu, waka chinuña y waka ikiña; waka awatiña; yapu qhulliña, yapu sata, yapu llamayu; waka feria y el turu anatawi*; tienen lugar los conocimientos locales que se crean y recrean de manera permanente en la comunidad aymara Centro Revito – ayllu Pachacama.

En la parte final de este capítulo, pasamos al análisis de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de carácter universal y local para la construcción, transmisión y socialización de los conocimientos locales en base a la crianza del toro. Metodologías como la enseñanza-aprendizaje guiada y autónoma son de carácter universal y, entre las locales, tenemos el proceso de enseñanza-aprendizaje en yunta, por control y presión comunitaria y por reconocimiento social-comunitario.

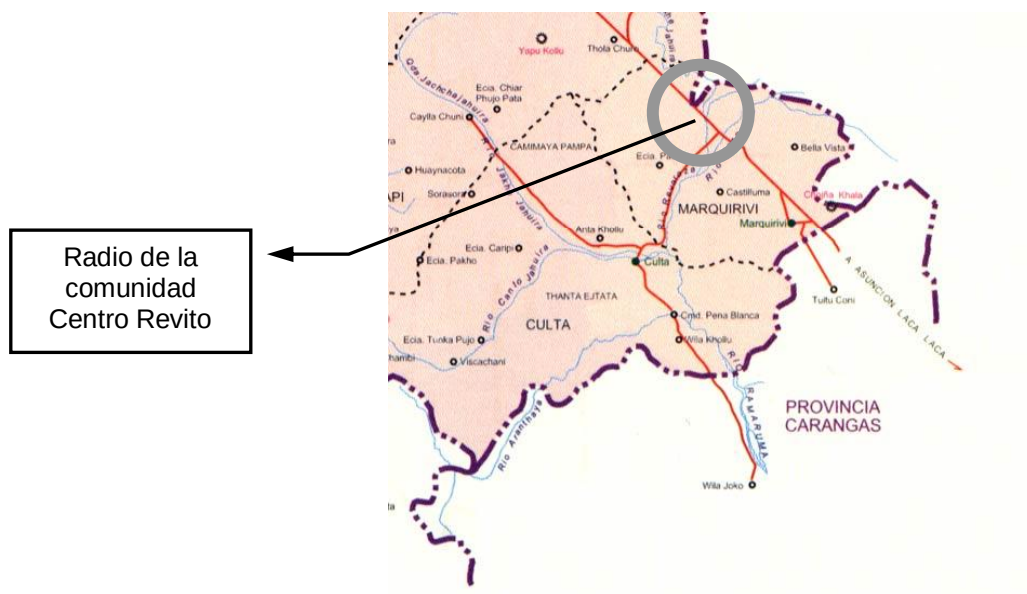
También ponemos en relieve la reflexión intracultural-intercultural y epistemológica respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje locales y universales visualizados en los tres objetivos específicos: *taqini yatiqañaki*: aprender entre todos; *jaqichasiñataki yatiña*: aprender para ser gente; *yatiña suma qamañataki*: aprender para vivir bien. Estos puntos constituyen los aportes novedosos que arroja la presente investigación, a la cual titulamos como *Jisk'a Yuqalla Yuntiru*.

A continuación presentamos de manera gráfica la ubicación espacial de la provincia San Pedro de Totorá, ayllu Pachacama, comunidad Centro Revito. La investigación se realizó en este contexto, caracterizado por ser una zona eminentemente aymara.

Mapa 1



Mapa 2
Ubicación espacial de Centro Revito



1. Breve historia de la región

1.1 Tutura Marka

Para el Consejo Occidental de *Ayllus* de *Jach'a Carangas*¹⁸ (AJC), la actual Provincia San Pedro de Totorá, habría sido una de las *Markas* del *Jach'a Karankas*. Según algunos estudios, antiguamente constituyeron grupos de varios *aymaras* sometidos por los *Incas*, otros opusieron resistencia y otros establecieron alianzas a fin de guardar mejores posiciones frente al poderío militar *Inca*. Estos datos los podemos contrastar con la presencia de algunas ruinas aún presentes en la zona que atestiguan la presencia del *Inca*. La casa del *Inca Yupanki*, una fortaleza situada en la comunidad *Culta*, donde se tiene un camino de piedra que era utilizado para el transporte de alimentos en llamas, la presencia de piedras antiguas que los *Incas* habrían utilizado como armas y herramientas de trabajo, son algunos vestigios que muestran la existencia de una sociedad muy desarrollada. Basta un recorrido por zona para encontrar este material de importante valor arqueológico y que hoy forman parte del circuito turístico del *Jach'a Karankas* del Occidente Orureño, que comprende los municipios de *Corque*, *Turco*, Parque Nacional *Sajama*, *Curahuara de Carangas*, San Pedro de Totorá, *Huayllamarca* y *Choquecota*.

Por otra parte, la historia del lugar explica que *Tutura Marka* tiene una fundación muy antigua. En el periodo *incaico* habría llegado una comisión desde el *Cuzco* para fundar una *marka* en un lugar donde se pueda ver el cerro del *Cuzco*. Entonces se ubicaron en *Calazaya* y subieron al cerro de *Llallagua* de donde escasamente se podía divisar dicho cerro y en el lugar decidieron fundar el nuevo pueblo, pero dicha fundación no prosperó. El naciente pueblo fue reubicado al pie del cerro *Alminia* de donde se veía con mayor claridad el *Cuzco*. El nombre de *Tutura*, se debe a la existencia de plantas acuáticas en el pueblo y fue organizada en dos parcialidades *Urinsaya* y *Aransaya* y conformada por ocho *ayllus* originarios y cada uno representa a la *pacha* o cosmos.

Según un estatuto de la provincia, los españoles habrían llegado en 1.535 al territorio del *Kollazuyo* o *Tawantinsuyu*, a *Tutura* en 1.610, ellos buscaron lugares sagrados (*Wak'as* o *Wak'us*) para construir el poder religioso católico mediante la doctrina cristiana. Se dice que los indígenas fueron obligados a construir una iglesia durante 38 años y, al ver que no podía culminar la construcción contrataron maestros albañiles de *Choquecota Marka*. Concluida la obra se dice que no pudieron pagarles y tuvieron que indemnizarlos dotándoles tierra, dando origen al *ayllu Lirqu* que posteriormente llegó a pertenecer a la

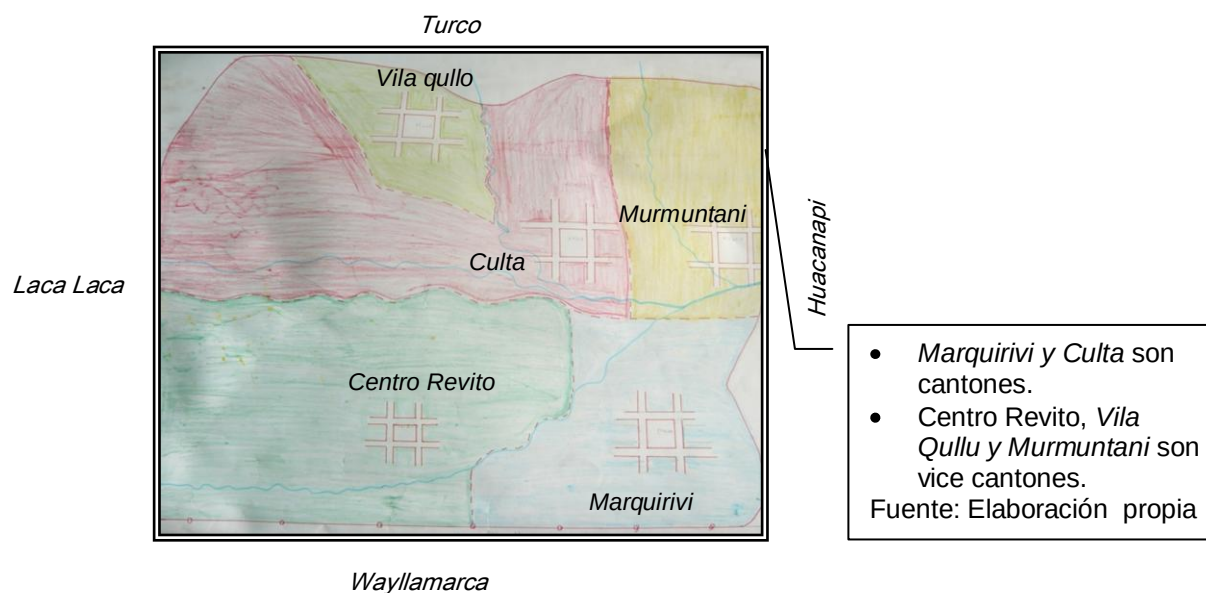
¹⁸ En algunos casos la escritura de la palabra *Carangas* o *Karankas* variará por respeto a la fuente.

parcialidad de *aranzaya*. Desde entonces *Tutura Marka* cuenta con nueve *ayllus*. Para finalizar, se cuenta que la actual Totorá compró sus propios territorios pagándolos con oro y plata a los Virreyes Francisco Toledo y Domingo Atocha. Desde entonces los originarios volvieron a ser dueños legítimos de su territorio ancestral y su cosmovisión milenaria: *Araxpacha* y *Manqhapacha*. (Estatuto Orgánico Prov. San Pedro de totora s/f¹⁹).

1.2 La reconstitución del Ayllu Pachacama

La historia de reconstitución de los *ayllus*, concuerda con el proceso de lucha por la tierra que los movimientos indígenas sostuvieron en el periodo colonial y republicano. Según el estudio Reconstitución del *Ayllu* y los Derechos de los Pueblos Indígenas del Taller de Historia Oral Andina (THOA 2007), “la historia del movimiento indígena es referencia de la lucha por la defensa de la tierra, ya que para los indígenas no es un mero recurso productivo sino un espacio que posibilita la reproducción total de la comunidad indígena y que refleja su propia ideología y valores de grupo”.

Mapa 3
Mapa espacial del ayllu Pachacama



Durante la época colonial, los juicios relativos al uso de la tierra fueron en desmedro de los indios, en aquel tiempo la usurpación de las tierras se había convertido en una acción normal. El elemento motor de la lucha del movimiento indígena de entonces y de ahora,

¹⁹ A pesar de los esfuerzos por encontrar mayor material referido al tema, no fue posible lograrlo, las autoridades sostienen que el documento siempre estuvo ahí y es el único que tienen.

fue la tierra. Los pueblos andinos colonizados y subordinados a una voluntad ajena, sufrieron el proceso de fragmentación de los *ayllus* y comunidades, desde Simón Bolívar (1825), Mariano Melgarejo (1866 a 1868) y la Ley de Tierras (1874). Actualmente, continúan siendo objeto de una desestructuración permanente por parte del Estado. Esta desestructuración afecta a la existencia del indígena tanto colectiva como individual, por cuanto constituye el factor determinante del localismo que, expresado negativamente, se convierte en faccionalismo. La fragmentación se expresa en el conflicto y la violencia. En 1864, José Vicente Dorado publicó en Sucre un folleto titulado “Proyecto de Repartición de Tierras y Venta de ellas entre los Indígenas”, en el cual, aparte de reconfirmar el proceso de desarticulación y fragmentación de las comunidades indígenas, planteó cambios radicales en la estructura agraria de Bolivia, con claros objetivos de convertir a los indígenas en colonos de hacienda (Choque 2007).

El tema de usurpación de tierras tiene que ver con una política discriminatoria hacia el indígena, para arrancarlas de sus manos, como medio para lograr el enriquecimiento acelerado de la clase dominante. Este hecho, según palabras de José Vicente Dorado estaba fundado en lo siguiente: “arrancar esos terrenos de manos del indígena ignorante y atrasado sin medios, capacidad ni voluntad para cultivarlos; y pasarlos a la emprendedora, activa e inteligente raza blanca, es efectuar la conversión más saludable en el orden social y económico de Bolivia”. Este proceso de usurpación llevó al fraccionamiento intencional de los *ayllus*. De inicio, la división fue el arma de colonización: hubo enfrentamientos fraticidas entre parcialidades, entre *ayllus* y colonos de hacienda, etc. Hoy, todavía existen secuelas de ese legado colonial y republicano. Por ejemplo, el conflicto territorial entre *Qaqachaka- Laymi*, que son *ayllus* ubicados en la provincia Avaroa, departamento de Oruro y provincia Bustillos, al norte de Potosí son una muestra (*ibid.*).

Al respecto, algunos relatos orales de comunarios explican el proceso histórico de reconstitución del *ayllu Pachacama* que según (Choque 1985:43) “constituyen un conjunto integral de informaciones vivenciales de los actores sociales andinos, que abarca una variedad de temáticas amplias sobre los hechos sociales, culturales (literarios, artísticos y religiosos), económicos, tecnológicos e ideológicos de la comunidad andina”.

Nayra pachanxa uthirinwa q'aranaka, patrones satanwa. Nayan achachilaxa ancha umirinwa, ukhamarakiwa yakha warminakampiwa sarnaqirina tutura markana. Suma uywanaka apasixiri k'aranakaxa achachilaxana utapata. Q'aranaqasti jutapjiriwa kawallumpi butasanakampi. Achachilaxasti phiñasita pantalonapaya apsutayna, ukata janiya jutapxataynati. Nayra pachanxa qilltatawa

katupxañasanwa, amparanakaru jump'atiña. MNR purisina, Víctor Paz, jupanpiya chhakitaraq uka q'aranka. (Ent. Gerardo Canaviri 10/01/09)

Antes dice que había *k'aras*, había los patrones. Mi abuelo sabía tomar y cholear y dice que sabía sacar alcohol, tomaba dice en Totorá. De ahí, de lo que debía, los mejores ganados dice que se lo llevaba los *k'aras*. De mi abuelo en su casa los mejores [ganado] se lo llevaba, mi mamá dice que estaba jovencita. Dice que los *k'aras* venían con sus botas y con sus caballos. De ahí mi abuelo se había enojado y le había jalado de su pantalón y le había roto, desde esa vez nunca más había venido. Dice que antes arrodillando, besando su mano hay que recibir, así dice que era el *k'ara*. Después cuando ha estado el MNR, el Víctor Paz, de ahí se ha perdido pues eso. (Ent. Gerardo Canaviri 10/01/09)

El testimonio de don Gerardo y otros datos recabados atestiguan la presencia de patrones o los llamados *k'aras*²⁰ quienes residían en el pueblo y se dice que desde allí controlaban los nueve *ayllus*. Los *k'aras* se dirigían a las comunidades a proveerse de carne y papa, mensualmente, también acostumbraban llevarse por la fuerza los mejores animales (ovejas, llamas y vacas) y los mejores productos de la cosecha de año, como una forma de cobrar sus deudas. Los patrones más recordados son; los Ampuero, Salazar, Valdez y Peñaranda a quienes las familias indígenas tenían que servirles. Cuando los patrones llegaban a alguna comunidad, –cuenta la historia- los indígenas tenían que recibirlos arrodillados y besarles las manos como muestra de su profundo respeto y humillación. Cuando algún comunario, por alguna razón, se resistía a entregar algún bien suyo al patrón, éste era fuertemente azotado en su propio hogar y en presencia de toda su familia. Con la Revolución Nacional del 9 de abril de 1952, los patrones abandonaron de manera voluntaria la *Marka* Totorá pues temían ser expulsados violentamente por los indígenas. A partir de ese periodo histórico sus habitantes comenzaron a tener pugnas y enfrentamientos internos en procura de acaparar la mayor cantidad de tierras para engrandecer sus *ayllus* y a posterior, ser reconocido con los títulos de propiedad por el gobierno (Primer taller comunal 15/05/08).

“Los procesos de desestructuración de la sociedad andina y de los *ayllus* y comunidades produjeron constantes enfrentamientos internos porque sus sistemas de organización territorial habían sido violentadas” (*Ayllu Sartañani* 1995: 11). En ese contexto, fruto de la revolución de 1952 el *ayllu Pachacama* estando en proceso de reconstitución, sostuvo enfrentamientos internos con otros *ayllus* hermanos. Un primer enfrentamiento lo tuvo con la comunidad *Wakanapi* del *ayllu Parco*, donde la memoria de algunos mayores dice:

Wakanapi markampiya nuwasiptanxa, nayraqatasti familia Soto y Delgado, ukata nuwasipxiwa Benito Quispe y Juan Soto. Luis Gómez nuwasiwa Celso Sotonmpi,

²⁰ Denominativo del lugar para referirse a las personas con características genotípicas de la raza blanca. Lo cual conlleva de manera implícita la idea de un ser que vive del trabajo ajeno, abusivo y flojo.

jiwasanakasaxa munapxtanwa jach'a uraqi, jupanakasti khikhiparakhi, ukata puriptanwa mä akuerduru. Qimalluni ukarusti mantaña munapxanwa. Ukata takpacha Villcanakaru jawsayapta, ukata jiwasanakaxa atipaptanwa Wakanapi markaru, ukata villcanakasti mantawyapxi kimalluni ukaru. Ancha jiwitakiwa kimallunixa, juqupasti janiwa jaqenikiti. Uka juqusti waña pachawa yanaptistuwa. (Ent. Corsinio Villca 12/05/08)

Con *Wakanapi* hemos peleado, primero con la familia Soto y Delgado, igual eso he visto pelear al Benito Quispe con el Juan Soto. El Luís Gómez con el Celso Soto, nosotros queríamos más y ellos también, después hemos llegado a un acuerdo. Al *qimalluni* querían entrarse, después a todos los Villca hemos llamado y así les hemos ganados a los *Wakanapi*, por eso ahora los Villca tienen entrada al *qimalluni*, antes no tenían entrada, por lo que han apoyado tierras ahora les hemos dado [...] bien lindo siempre es pues *qimalluni*, así *joqo* casi no tiene mucho la gente. Nos salva pues de la sequía, *juqu* nove que hay. (Ent. Corsinio Villca 12/05/08)

La razón del conflicto tuvo que ver con el control de un importante humedal situado en la *sayaña* de las familias Gómez, Tangara y Quispe, más conocida como *qimalluni*. La confusión sobre propiedad territorial que trajo la Ley de Reforma Agraria; propiedad individual sobrepuesta a la propiedad colectiva, puso en entre dicho la lógica del sistema de organización territorial colectiva en la zona. Este acontecer motivó a los *ayllus* a querer extender sus territorios, por ello, los comunarios del *ayllu Parco* intentaron tomar posesión total del humedal, aprovechando la ausencia de documentos que atestigüen la propiedad de dicho espacio territorial por parte del *ayllu Pachacama*, a sabiendas de que se venía un proceso de delimitación territorial en la zona. El *ayllu Parco* quería aprovechar la ocasión para tener en los papeles el control y propiedad del *qimalluni*. En el enfrentamiento, se habrían utilizado *waraqas*²¹ y mientras los hombres combatían con piedras, las mujeres se encargaban de recolectarlas. La contienda habría durado varias semanas, al final los guerreros del *ayllu Pachacama* obtuvieron la victoria. En la actualidad tienen derecho a entrar en el humedal las familias que habrían luchado contra el *ayllu* agresor, mientras que los *wakanapeños* tuvieron que entrar en acuerdos pacíficos para mantener sus límites que después de su derrota corrían el riesgo de ser avasallados por los vencedores en represalia por su accionar (Primer taller comunal 15/05/08).

Una segunda confrontación se dio con el entonces *ayllu Huayllamarca*²², el problema central también fue la expansión y control de una importante serranía llamada *Huayllamarca qullu*²³. Dicha serranía se caracteriza por poseer estupendos micro climas

²¹ Cuerda que sirve para tirar piedras a gran distancia, es utilizada para pastear ganado y como arma.

²² Hoy capital de la provincia Nor *Carangas*.

²³ Cerro.

que garantizan la producción de papa frente a las sequías y heladas de la zona. Un comunario relata partes de la confrontación señalada:

Nosotros antes vivíamos en todos los pastales, no teníamos una decisión de terrenos, los ganados iban a sus lugares y ellos también venían a nuestros lugares. Después ha entrado a la repartición de límites, nosotros éramos de *Pachacama*. De ahí ellos querían y nosotros queríamos más, allá había Gómez y Canqui y aquí también había Gómez, ambas partes no se dejaban. Desde aquí me sé hacer comer pasto decíamos, el otro también decía eso también y hemos tenido que llamar a otras personas para pelear y nos han ayudado grave. (Ent. Medardo Gómez 29/12/08)

En un primer momento, el relato del entrevistado nos advierte sobre la existencia lejana de un sistema de organización colectivo de la tierra. Más adelante se ve reflejado el proceso de delimitación territorial promovida por la Ley de Reforma Agraria de 1952 que promovía el minifundio. Este proceso de titularización de tierras habría ocasionado las peleas entre estos dos *ayllus* por su territorio. En la actualidad sólo las familias Tangara, Gómez y Quispe tienen cierto acceso a la serranía, mientras que las demás familias no tienen acceso alguno, lo cual demuestra en parte que los *pachacameños* habrían logrado ampliar sus territorios como resultado de la contienda.

1.3 El nacimiento de Centro Revito

La educación pública para la población indígena se generalizó con la promulgación del Código de la Educación Boliviana (CEB) en 1955. “Como uno de los logros de la llamada Revolución Nacional del 9 de abril de 1952, en cuyo marco se dieron la Reforma Agraria, el Voto Universal y la Nacionalización de las Minas” (Machaca 2005: 60). En ese contexto, por los años sesenta se habría fundado la escuela de *Marquirivi* a la cual asistían todos los niños del *ayllu* y del cual formaba parte Centro Revito. Al respecto dos entrevistados comentan:

Uka pachanakanxa sarapxiritwa yatiqaña utaru alwata ukata khayaruxa jaypukiwa puripxiritwa, yatichirixa chanchuruwa uskuwiri, plantunanakaru, tunka muyunipxiritwa plaza taqpacha, ukamawa nayra pachanxa t'aqisiskirtwa, jichaxa Centro Rivito jakakiwa. (Ent. Hermogenes Tancara, 12/05/08)

...claro que en esos tiempos íbamos a la escuela temprano y allá se llegaba muy tarde, era muy lejos (...) allá hay que sufrir por lo que llegábamos tarde, al chanco nos sabía poner, a los plantones, diez vueltas por la plaza, cargado adobe hay que estar en el plantón, así se sufría antes, ahora más bien aquí Centro Revito es cerquita. (Ent. Hermógenes Tangara, 12/05/08)

...janiwa muniritwa saraña, ancha jayanwa, qarjatawa puriskiritwa ukata kutiñatakisti jani ch'ama utxanti, jani kunasa lurata yatiqaña uthana. (Ent. Mario Villca, 22/05/08)

...no me ha gustado un poco sinceramente era la distancia (...), entonces a los niños menores que llegaban a las once de la mañana, entran a la clase

cansados, por la tarde ya también es tarde y no alcanzábamos. (Ent. Mario Villca, 22/05/08)

Los testimonios advierten sobre la razón inicial que motivó la creación del nuevo poblado muy relacionado con el problema de la educación. Vemos que los niños debían caminar distancias muy largas para llegar a la escuela (3 horas), situación que habría ocasionado constantes maltratos y castigos por parte de los profesores hacia los alumnos que llegaban retrasados. El descontento sobre tal situación era expresado principalmente por las familias de las *sayañas Chijlla Villqui, Calani Uta, Pucarani, Ñiqi Jawira, Anta Qullu, Thula* Loma ubicadas en la parte norte de la comunidad del pueblo de *Marquirivi*.

Otros factores que motivaron la fundación de Centro Revito, fueron los problemas festivos y trabajos comunitarios. Según algunos *awkis*²⁴, trasladar los animales para las fiestas en *Marquirivi* era muy dificultoso. Además, en los días de fiesta se suscitaban incidentes que terminaban en peleas. Así mismo, los comunarios que se encontraban muy lejos de sus lugares de origen, se sentían desprotegidos y propensos a ser agredidos por los habitantes que vivían en cercanías de *Marquirivi*. Los testimonios que siguen, relatan lo que entonces sentían los habitantes afectados²⁵:

En las fiestas cuando tomaban, sabían pegarnos, ofensa tras ofensa nos hacían. Burrito sabíamos llevar para la fiesta y se perdía nomás, no sabían querer alojar. Grave era por lo que ellos estaban cerca de *su jach'a uta*. Como nosotros también éramos hartitos no nos dejábamos y más con la escuela ya siempre hemos decidido recorrer y hacernos nuestro propio pueblo. (Ent. 30/05/08)

...en ese tiempo más que todo la gente de la mancomunidad estaba dirigido a trabajar en cantón *Marquirivi*, toda la comunidad trabajaba unido, pero lamentablemente no ha resultado bien, los vecinos de cantón *Marquirivi* y un poquito no era tan conveniente que trabajemos, había problemas, muchos problemas han ocurrido, muchos trabajos hemos empleado hay, las obras las aulas escolares y todo. Hasta casa tenemos, todos ya tenemos en *Marquirivi*. (Ent. 22/05/08)

Haciendo un análisis de las citas que atestiguan los factores que motivaron la fundación de un nuevo pueblo, vemos en primera instancia que, la distancia que los niños debían recorrer para llegar a la escuela les impedía atender las clases debidamente, producto del cansancio que sufrían en el trajín cotidiano que realizaban los educandos para llegar a la escuela. Los niños debían por lo menos recorrer 10 Km. para asistir a su unidad educativa. Los comunarios entendieron que no valía la pena seguir aportando al pueblo de *Marquirivi* con trabajos comunales cuando éste no les garantizaba un acceso cómodo

²⁴ Persona mayor que conoce mucho de la historia oral de la comunidad.

²⁵ Por razones éticas nos abstendremos de citar los nombres de los entrevistados. La división generó sentimientos de rencor entre los pobladores de *Marquirivi*. Hoy, en algunas fiestas y reuniones suele salir a flote tal discusión.

para la educación de sus hijos y, más bien por el contrario, propiciaba un ambiente escolar dañino y violento, problema sumado a la incomodidad y constante malestar de los habitantes por la tensión que vivían en las fiestas de *Marquirivi*. Ambos factores habrían sido decisivos para promover un cambio.

Después de varias reuniones entre los miembros de la comunidad, la parte demandante propuso trasladar el pueblo a un lugar intermedio llamado Cruce, al cual las autoridades de *Marquirivi* se opusieron. Al no suscitarse un consenso entre las dos partes, la parte demandante resolvió separarse de *Marquirivi* y procedió a fundar el nuevo Vice Cantón Centro Revito. A finales de la década del '70 y principios del '80, los comunarios de Centro Revito, decidieron trasladar el templo católico colonial que se ubicaba en la *sayaña Riwit'o*²⁶. Los comunarios vieron que dicho espacio era accidentado por estar cerca de un río y además el terreno era muy pequeño, razón por la cual, vieron por conveniente buscar otro espacio más amplio para fundar el nuevo pueblo.

Imagen 1

Personería jurídica Fundación de Centro Revito

Lic. Gonzalo Sánchez de Lozada
PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LA REPUBLICA

Por cuanto a: **Comunidad Pachacama Vice Cantón Centro Revito**

Mediante:

RESOLUCION PREFECTURAL N°	04	de fecha	03.02.95
RESOLUCION MUNICIPAL N°	04/95	de fecha	16.01.95
REGISTRO N°	168	de fecha	19.07.95
DEL MUNICIPIO DE	Totora		

Se le ha reconocido:

PERSONALIDAD JURIDICA

Por tanto:

Cumplidos como se hallan los requisitos y trámites legales de registro establecidos por la Ley 1551 de Participación Popular de 21 de abril de 1994, artículo 4°, y la Constitución Política del Estado en su artículo 171 del 6 de Agosto de 1994, a nombre de la Nación se expide la presente Personalidad Jurídica y reconociendo a sus afiliados como únicos y absolutos beneficiarios, guardándose las garantías y seguridades que las leyes les confieren.

Es dado y firmado por el suscrito Prefecto del Departamento o Subprefecto de la Provincia, y el Secretario General de la Prefectura, a los diecinueve días del mes de julio de mil novecientos noventa y cinco.

PREFECTO
Departamento de **ORURO**
Lic. **Rafael Sánchez de Lozada**
P. URBES Y ECONOMIA URBANA
DEL DEPARTAMENTO DE ORURO

SECRETARIO GENERAL
Lic. **Rafael Sánchez de Lozada**
P. URBES Y ECONOMIA URBANA
DEL DEPARTAMENTO DE ORURO

SUBPREFECTO
Provincia **San Pedro de Totora**
Lic. **Rafael Sánchez de Lozada**
SUB-PREFECTO
Prov. San Pedro de Totora

Fuente: Oficina del Corregimiento de Centro Revito. 2008.

En el sector denominado *T'ula Pampa*²⁷, durante las décadas '40 y '50 funcionaba la empresa minera Santa Rosa, dedicada a la extracción de cobre. Por la década del '70 la

²⁶ Nombre original en *aymara* de Centro Revito. *Riwit'o* es una zona ubicada en las faldas de un cerro y con mucha cercanía a orillas del río.

²⁷ Traducción: planicie con abundante *t'ola* (arbusto de la región).

empresa abandonó las vetas, a causa de la nacionalización de las minas, dejando en el lugar algunas viviendas de los mineros. Esta zona, considerado como un espacio ya sin dueño, fue vista como el espacio ideal para materializar las ansias de contar con un propio poblado. Después de una serie de asambleas y descontentos con las autoridades originarias de *Marquirivi*, lograron instituir una escuela. Más adelante, con mucho esfuerzo, pudieron conseguir un nuevo ítem para el funcionamiento de la naciente unidad educativa. En 1984 se pone en funcionamiento la escuela con 30 alumnos en los grados de 1ro. a 4to.

La etimología del pueblo proviene de “Centro”, vocablo español dejado por la presencia del Centro Minero Santa Rosa y porque los comunarios consideraban que el pueblo tenía una ubicación céntrica al interior del *ayllu Pachacama*. La segunda proviene del traslado simbólico del espacio religioso situado en la *sayaña Riwit'o*. Por lo tanto, el nombre actual de Centro Revito; tiene raíces de la lengua castellana y *aymara*, que con el paso del tiempo sufrió un proceso de refonologización lingüística, aspecto que ratifica el evidente sincretismo sociocultural de esta sociedad *aymara* con la occidental.

Actualmente, existen tres formas de expresión, algunos comunarios pronuncian Centro *Riwit'o*, otros Centro Rivito y los residentes se esfuerzan y exigen que se pronuncie “Centro Revito”. Por otra parte, en la escritura se pueden apreciar dos formas; la primera hace referencia a la denominación de Centro Rivito, mientras que en otra figura como Centro Rewito. Ahora, la más aceptada es la denominación de Centro Revito, denominación que utilizaremos a lo largo de la investigación.

2. Contexto sociocultural de Centro Revito

2.1 Ubicación geográfica

La comunidad *aymara* Centro Revito está ubicada en la parte sur de la Provincia San Pedro de Totora del departamento de Oruro, su altitud promedio es de 3.200 m.s.n.m. Para el arribo se tiene que recorrer 175 Km, partiendo desde la capital orureña. La única vía de transporte es por un camino ripiado, el tránsito en temporadas de lluvia es dificultoso y en épocas secas se puede gozar de una vía en buenas condiciones. El tiempo promedio de viaje es de cinco horas en bus. El espacio territorial que rodea a la comunidad de estudio, es eminentemente altiplánico. Situada en una pampa, está rodeada en la parte este por la serranía de *Wayllamarca*, con una altitud promedio de 3.700 m.s.n.m., en la parte oeste, norte y sur están situadas *qullus* con una altura promedio de 3.300 m.s.n.m.

Imagen 2
Vista panorámica
Comunidad Centro Revito



Foto: Edwin Gómez Anconi

2.2 Situación demográfica

La comunidad de Centro Revito según el Instituto Nacional de Estadística (INE 2002), tenía una población de 100 habitantes. En la actualidad según un censo realizado por la misma comunidad, la población sería de 80 habitantes²⁸. Este dato llama la atención ya que en lugar de un aumento poblacional vemos una disminución, situación que coincide con lo observado en la comunidad en torno a la poca población que la habita.

En la comunidad se puede observar la poca presencia de gente joven y niños. Es más común ver gente adulta y anciana realizando trabajos agrícolas y pecuarios. Una de las razones que ocasionan el paulatino despoblamiento es sin duda la migración de gente joven a los centros urbanos nacionales (Cochabamba, Santa Cruz, La Paz con mayor frecuencia) e internacionales (Chile y Brasil) ya sea por razones de trabajo o estudio.

Haciendo un análisis del proceso de migración, vale decir que la primera generación migró al interior del país por los años 70 y 80 básicamente por razones de trabajo. Los hijos de esta primera generación, nacidos y criados en las ciudades, en su mayoría desconocen los patrones culturales de la comunidad y en algunos casos sólo conocen el

²⁸ Este dato fue recabado mediante la revisión de las listas de trabajo comunal y la lista de la escuela.

pueblo y no así las *sayañas*²⁹ del cual proviene su linaje familiar. En el taller comunitario realizado con los comunarios de Centro Revito (15/05/09) se reflexionaba diciendo que en muchos casos, “los hijos de los migrantes nacidos en centros urbanos, no comparten la idiosincrasia de sus padres”. Los últimos, de una u otra forma aún practican sus “costumbres” como una forma de expresar el cariño a su tierra natal. Sin embargo, a pesar de que muchos migrantes de la primera generación junto a sus hijos ya tienen realizada su vida en las ciudades, no pueden desprenderse fácilmente de las obligaciones comunitarias por la tenencia de sus tierras.

Según el Corregidor “nadie puede quitarle su tierra, tampoco puede vender, tampoco alquilar, puede dejar cuidante o en *partira*³⁰ puede dar [...] si no quiere pasar cargo siempre, tiene que dejar su tierra y nosotros sabremos qué hacer” (Ent. Ruperto Villca 09/05/08). En la actualidad, la población joven se caracteriza por ser migrante y emigrante, ya que no está bien visto que un joven o bachiller deba quedarse en el pueblo. Esta situación es vista como un retroceso y un estudiar en vano. La mayor parte de los bachilleres migran y al volver traen consigo diferentes atuendos y artefactos que representarían a la “modernidad”, que de alguna manera son un símbolo de éxito o progreso en la urbe, situación que sin duda motiva a que sus pares del campo migren a las ciudades con un fin primario, estudiar en una normal como primera prioridad, trabajar en el exterior, trabajar en el interior del país y en último caso si es posible estudiar en la universidad.

Si bien muchos hijos de la comunidad se encuentran en el interior y exterior del país con una profesión o en vías de conseguirlo, sólo el profesor de la escuela volvió a la comunidad para fungir de profesor. A más de ello, no se conoció otro caso hasta el momento donde un profesional retorne a la comunidad a prestar algún servicio. Sin embargo, la comunidad opina que algún día los hijos de pueblo tendrán que volver porque aquí están sus tierras y porque aquí hay mucho por hacer. Al respecto, el profesor Félix García sostiene “queremos que vuelvan como estás volviendo voz, se darán cuenta siempre, aquí necesitamos gente profesional para que nos guíe, la tierra va llamar, nos es venir a la fiesta no más” (Comunicación personal, 27/05/09).

²⁹ La *sayaña* es el espacio territorial que da origen a la genealogía y linaje familiar. En el capítulo de resultados lo desarrollamos con mayor amplitud.

³⁰ Consiste en dejar la tierra bajo el cuidado de otra familia de la comunidad. Quienes se benefician cuidan los ganados de los dueños de la tierra. *Partira*, es poner la mitad y la mitad para generar ganancias igualitarias.

2.3 Situación del contexto administrativo político

La comunidad en estudio se registra como vice cantón Centro Revito, dependiente del cantón *Marquirivi* y de la provincia San Pedro de Totora del departamento de Oruro. Por otra parte, el sistema de organización territorial y político originario sigue vigente y viviendo con el mencionado sistema de organización estatal: la comunidad *aymara* Centro Revito pertenece al *ayllu Pachacama* de *Tutura Marka*, del *Jach'a Karankas*. Para mayor detalle de la convivencia de los sistemas descritos, presentamos a continuación el siguiente cuadro que refleja lo anteriormente planteado.

Cuadro 1
Organización política administrativa

Provincia San Pedro de Totora			
Parcialidad Urinsaya		Parcialidad Aransaya	
Ayllu	Comunidades	Ayllu	Comunidades
Wara Wara	Pananoza Centro Wara Wara Chiwirapi	Aparu	Romerochota Chojñacota Challuma Mollebamba Vinuta
Aymarani	Llanquera Calacalani Rosasani Caquinguriri	Parco	Huacanapi Sora Sora Alto Yaraqui Yaraqui
Sapana	Crucero Calazaya Almidodani	Pachacama	Marquirivi Culta Centro Revito Murmuntani
Lupi	Cuquichuro Centro Lupi Challuma Lupi Puerto Escoma	Collana	Collpa Collana Villa Irpoco Pan de Azucarani Rosapata
		Lerco	Irpajoco Irana Lerco

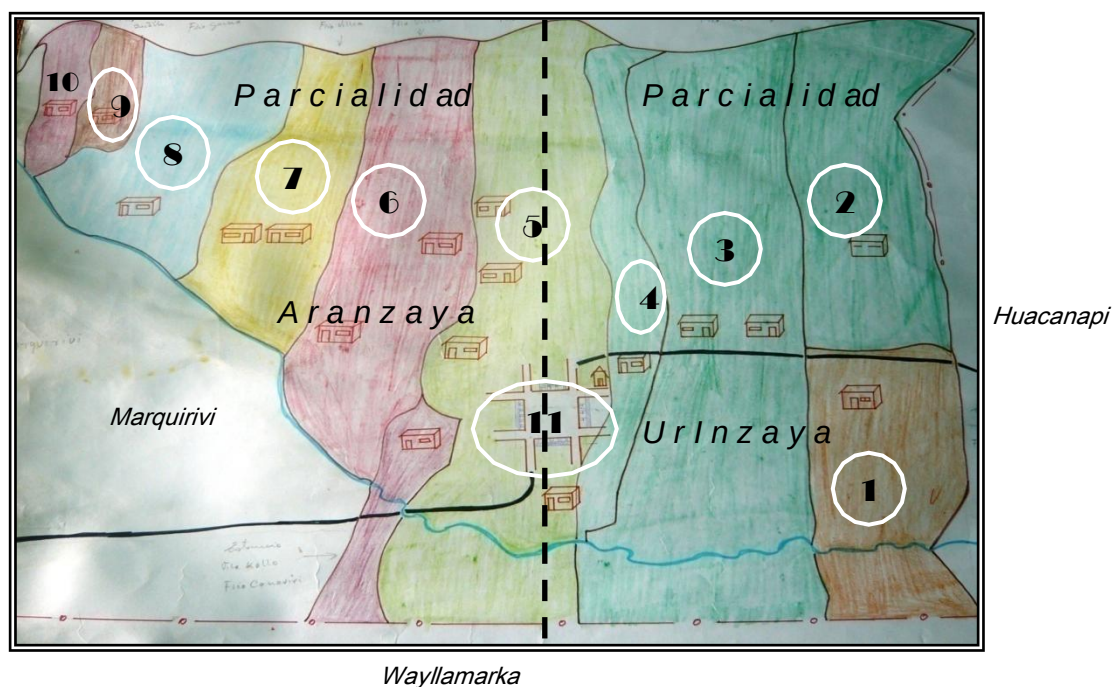
Fuente: Estatuto orgánico del municipio de San Pedro de Totora. 2007.

Entrado en detalles más específicos sobre las características organizativas de Centro Revito, cabe resaltar la vigorosa permanencia de su sistema de organización territorial originario por *sayañas*. Dentro de cada *sayaña* entera, existen medias y cuartas *sayañas*, producto de la división hereditaria de los actuales habitantes. De igual forma, constatamos la existencia de dos parcialidades que permiten organizar el sistema de cargos políticos y festivos en la comunidad. Este sistema de organización originario, en la actualidad, está permitiendo un importante control social sobre las responsabilidades de los habitantes que radican en la zona y los que migraron a los centros urbanos. La vigencia del tal sistema permite que nadie escape a la responsabilidad del servicio comunitario. Esto lo

pude constatar en la comunidad cuando me hicieron conocer el año que me tocaría pasar el cargo de autoridad originaria y festiva. También constaté que varias personas que viven en el interior del país tuvieron que volver al pueblo para pasar el cargo; Es el caso del último *jilaqata* Cornelio Villca. Para un análisis de lo expuesto, presentamos a continuación un mapa de la comunidad dibujado en los talleres organizados en la comunidad y que posteriormente fue corregido por mis padres y demás familiares que residen en Cochabamba.

Mapa 4
Comunidad Centro Revito
Delimitación por sayañas enteras

Culta



Fuente: Elaboración en talleres comunitarios y con la asesoría de familiares. 2008.

Referencias:

1: *Niqi jawira*, familia Quispe. **2:** *T'ula Churo*, familia Gómez. **3:** *Calani Uta*, familia Gómez. **4:** *Wila Qullu*, familia Tangara. **5:** *Chijlla Villqi*, familia Villca. **6:** *Riwit'o*, familia Villca. **7:** *Chhalla Qaima*, familia Villca. **8:** *Pukullani*, familia Bustillo. **9:** *Ch'api qullu*, familia García. **10:** *Vinto Uta*, familia Canaviri. **11:** Centro Revito Marka.

2.4 Situación sociolingüística

Durante el trabajos de campo y en constates interacciones con los miembros de la comunidad, se pudo constatar sobre la situación de la lengua *aymara* en relación con la lengua española. En términos generales, el uso del *aymara* como lengua materna de los pobladores de Centro Revito sigue siendo fuerte, pues su uso está presente en todas las

actividades que realizan los comunarios, mientras que el castellano tiene su fuerte en la escuela, espacio en el cual el maestro procura que los niños la aprendan como segunda lengua. Como decía don Paulino Villca “En *aymara* siempre, mayormente en eso es mejor hablar, si todos sabemos eso, cómo no hablar”, refiriéndose al evidente mantenimiento de la lengua materna. Mientras que don Mario Villca dice “si nos hablan en *aymara* en *aymara* respondemos y si en español nos dicen en eso también respondemos, como vos pues que me estás hablando castellano y eso te hablo” (Ent. 03/06/08). Al respecto el siguiente cuadro refleja nuestras apreciaciones sobre los espacios de poder que ocupa la lengua.

Cuadro 2
Espacios del uso del castellano y *aymara* en Centro Revito

Espacio y contexto	Quienes comunican	Lengua preferida
Jach'a uta / familia Casa Chacra Pastoreo Fiesta	Comunarios	<i>Aymara</i>
Comunidad Reunión y trabajo comunitario Curso de alfabetización Iglesia protestante Fiestas escolares y deportes	Comunarios y forasteros (autoridades de la provincia, trabajadores de ONGs).	<i>Aymara</i> y español se usan con mucho mezcla.
Fuera de la comunidad Comercio Juegos inter <i>ayllus</i> Reuniones y fiestas provinciales	Comerciantes Profesores Autoridades originarias Autoridades políticas	Español para los discursos <i>Aymara</i> en las desconcentraciones e interacciones.

Fuente: elaboración propia en base a observaciones. 2008.

El cuadro muestra la vitalidad de la lengua *aymara* en la familia, espacio donde el castellano aún no penetró con fuerza. De igual forma, vemos que el *aymara* sigue ocupando un lugar privilegiado en los espacios comunales y extra comunales. Sin embargo, conviene puntualizar que el español mantiene su uso en los actos oficiales del poblado. En suma, podemos decir que en la comunidad existe un marcado aprecio por la lengua indígena, pues se la usa en la vida doméstica, pero también notamos que existe un deseo de apropiarse del castellano para cubrir sus demandas de interacción en contextos externos a su comunidad.

Un caso sociolingüístico llamativo tiene que ver con el estatus que los Centro Reviteños le dan al castellano cuando tienen que interactuar con personas que no son del lugar. Cuando reciben la visita del municipio y de ONGs suelen expresarse con mucho afán en castellano, tratando de hablar con palabras muy técnicas para hacer notar a su

interlocutor que está tratando con una persona “preparada”. En una ocasión vino el representante del INRA donde trataron de expresarse en *aymara* con marcadas dificultades; uno de ellos le dijo “ingeniero, nosotros también hemos ido a la escuela, tenemos hijos profesionales, conocemos la ciudad, no te esfuerces en querer hablar *aymara*, habla nomás en castellano, te vamos entender y responder en ese idioma”. De igual forma, cuando traté de entrevistar en *aymara* me decían “en castellano mejor lo haremos, nove que dices que va estar en libro, además mejor te voy explicar” (Ent. 21/06/08)³¹.

3. Situación educativa

Centro Revito, siendo un vice cantón del cantón *Marquirivi*, cuenta con una unidad educativa multigrado llamada “Escuela Centro Revito”. Tiene dos profesores titulados en el Instituto Normal Superior René Barrientos Ortuño de la ciudad de Oruro. Esta pareja de profesionales constituye un matrimonio, donde el esposo procede de la misma comunidad. Ambos profesores son bilingües español-*aymara*. A continuación presentamos un cuadro de la distribución del alumnado:

Cuadro 3
Unidad Educativa Centro Revito
Distribución del alumnado por grados y ciclos

Nivel inicial		
Nro.	Nombre	Situación de la lengua
1.	Maribel Villca	<i>Aymara</i> monolingüe
2	Samuel Villca	<i>Aymara</i> monolingüe
3	Neyda Tangara	<i>Aymara</i> monolingüe
Primer grado		
1.	Ademar García	LM: castellano/SL: <i>aymara</i>
2.	Wilfredo Villca	LM: <i>aymara</i> /SL: castellano
3.	Maria Nela Villca	LM: <i>aymara</i> /SL: castellano
4.	Alex villca	LM: <i>aymara</i> /SL: castellano
Segundo grado		
1	Juana Villca	LM: <i>aymara</i> /SL: castellano
Tercer grado		
1.	Aurelia Villca	LM: <i>aymara</i> /SL: castellano
2.	David Villca	Bilingüe <i>aymara</i> -castellano
3.	Maritza Villca	Bilingüe <i>aymara</i> -castellano
4.	Delia Villca	Bilingüe <i>aymara</i> -castellano
Cuarto grado		

³¹ Por razones éticas nos reservamos el derecho de transcribir los nombres.

1.	Edie García	Bilingüe <i>aymara</i> -castellano
2.	Mayda García	Bilingüe <i>aymara</i> -castellano
Quinto grado		
1.	Anastasio Villca	Bilingüe <i>aymara</i> -castellano
2.	David Villca	Bilingüe <i>aymara</i> -castellano
3.	Fidelia Tangara	Bilingüe <i>aymara</i> -castellano
4.	Zenón Villca	Bilingüe <i>aymara</i> -castellano
5.	Candida García	Bilingüe <i>aymara</i> -castellano
6.	Santusa Soto	Bilingüe <i>aymara</i> -castellano

Fuente: Profesor Félix García. Unidad Educativa Centro Revito 2008.

Un primer punto de análisis respecto al cuadro expuesto nos dice que los niños del nivel inicial ingresan a la escuela con su lengua materna; “primero siempre les hablo en *aymara* y poco a poco les voy enseñando en castellano” afirma el profesor, dando a entender el importante progreso pedagógico respecto al uso de la lengua materna en la enseñanza de los contenidos para luego recién utilizar la segunda lengua. Otro elemento que vale la pena destacar es la presencia de población estudiantil bilingüe *aymara*-castellano, lo cual se pudo evidenciar en las observaciones de aula donde los más pequeños se comunicaban en *aymara* con el maestro y los más mayorcitos en castellano (Obs. 04/06/08).

Los niños que inician su escolaridad llegan con un marcado grado de monolingüismo en lengua *aymara*. Por eso, el maestro inicia su trabajo pedagógico utilizando la lengua materna y progresivamente incorpora el castellano según el ritmo de aprendizaje de la segunda lengua de los niños. Sin embargo, los padres de familia están de acuerdo con que sus hijos entren a la escuela para aprender la lengua dominante. Al respecto, Luisa Villca afirma “para nosotros los papás y mamás es bueno que el profe Félix enseñe el español, como puede ser si sólo *aymara* pueden hablar, con sus papás nomás hablaría, no habría caso de llevar a la ciudad a la *wawa*” (Ent. 29/01/09). La afirmación de la comunaria contrasta con la apreciación del profesor Félix Villca, quien interrogado respecto de la lengua que los padres prefieren que les enseñe a sus hijos, respondió con mucha seguridad diciendo “en castellano, los papás dicen mi hijo ya sabe hablar *aymara*, enséñamelo en castellano” (Ent. 04/06/08). Por tanto, el uso de la lengua materna tiene su fuerte en la comunidad y se espera que la escuela castellanice al niño.

Las observaciones en aula permitieron percibir otros elementos de análisis. En el caso de la escuela, podríamos decir que la lengua de mayor uso para las actividades didácticas es el castellano, convirtiéndose de esa manera en la lengua de instrucción oficial para los

procesos de enseñanza-aprendizaje en aula. Los profesores desarrollan sus actividades pedagógicas utilizando la lengua dominante, mientras que la lengua materna es utilizada para aclaraciones personales que él realiza a los niños que tienen dificultades para entender una explicación en castellano, situación que nos permite precisar que la lengua materna cumple una función comunicativa entre el maestro y educando y entre los mismos educandos (Obs. 03/06/08).

Por otra parte, los alumnos que vencen el quinto grado de primaria, prosiguen sus estudios en la Unidad Educativa Litoral del cantón *Culta* ubicado a unos 10 Km. de Centro Revito. Esta unidad educativa cuenta con todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. Vale recalcar, que en algunos casos, los alumnos de la comunidad asisten aún a la unidad educativa Bolivia del cantón *Huacanapi* del *Ayllu Parco*, por razones de distancia. Esta situación, según las autoridades educativas y comunales del *ayllu* se corrigió ya que los estudiantes de un *ayllu* no pueden ir a otro núcleo pues se debe precautelar los ítems. Según Corsino Villca, quien habría llevado a uno de sus hijos a *wakanapi* decía “me han llamado la atención en la reunión, por lo que era cerca [la escuela de *wakanapi*] estaba llevando. Acaso en el *ayllu* no hay curso superior, tenemos que velar por nuestro *ayllu* me han dicho, que puedo hacer, he tenido que traer nomás pues” (Ent. 22/01/09).

3.2 Participación social en educación

La elección de la Junta Escolar se realiza en base a los usos y costumbres comunitarios. El cargo es rotativo y anualizado, comienza por el lado derecho de la *sayaña ñiqi jawira* y termina en la *sayaña wintu uta*. Todos los cargos son designados bajo el sistema rotativo por *sayañas*. A continuación transcribimos el sistema de organización electivo de cargos en la comunidad donde la Junta Escolar estaría ocupando en tercer nivel de importancia:

Acta de reunión

28 de febrero de 2007

Puntos oficiales

Punto dos: tratar sobre el corregidor y agente municipal

Corregidor:

1. Corsino Villca Quispe	2007
2. Melquíades Villca Villca	2008
3. Cecilio Villca Canaviri	2009

Agente:

1. Alberto Villca Gonzáles	2007
2. Hermógenes Tangara Villca	2008
3. Primo Canaviri Lara	2009

Junta Escolar:

1. Paulino Villca Tangara	2007
2. Teresa Ventura de Gómez	2008
3. Marcial Tangara Mollo	2009

Sin embargo, existiendo una planificación anticipada de la designación de cargos de la Junta Escolar. Según lo observado, en las diferentes reuniones mensuales de la comunidad, la Junta Escolar en el desempeño de su cargo, se limita a realizar diligencias administrativas (recojo de mochilas, desayuno escolar, traslado de material educativo, partes o informes de la escuela a la dirección distrital), y organización de actividades festivas y cívicas de la escuela. La observación de las reuniones y la extracción de datos de las actas³² de la comunidad podrían corroborar lo dicho.

En las reuniones del pueblo de las cuales participé en calidad de actuario, noté que la Junta Escolar se limitaba a informar sobre cuestiones administrativas de la escuela en relación con el municipio de San Pedro de Totora. Se refería al desayuno escolar, las mochilas, el huerto escolar, el día de la madre, el día del maestro y otras intervenciones del mismo tipo. No pude encontrar una intervención acerca de temas relacionados con el currículo de la escuela o por lo menos con cuestiones de la gestión pedagógica y curricular (Obs. reuniones de la comunidad, 15 de mayo, 15 de junio de 2008)

Acta de reunión

28 de enero de 2007

Puntos oficiales.

Punto dos: informe de autoridades.

....los comunarios tenían la palabra en el caso del Profesor Félix García y Clemencia Chino indicando que no deberá cambiarse porque él es hijo del pueblo, que siempre hace cooperación hacia el pueblo y de esa manera se hace la ratificación para que siga como profesor de la escuela de Centro Revito.

La Reforma Educativa del año 1994 establece la creación de las juntas escolares para las unidades educativas. Fue creado para apoyar a la educación escolar, al control de los recursos humanos, financieros y apoyo logístico. La gestión pedagógica se cumple de manera parcial en la escuela Centro Revito. Como se podrá evidenciar, las apreciaciones recogidas en las reuniones comunales y lo revisado en las actas del corregidor, la participación real de la Junta Escolar en cuestiones de gestión pedagógica y curricular no se destaca. Esto puede deberse al desconocimiento de sus funciones por parte de sus miembros o en todo caso al desinterés por tocar dichos temas. Esto porque el cargo suele asumirse por obligación o simplemente por cumplir con el sistema de cargos rotativos. Según la apreciaciones recogidas, hubo varios intentos por parte de la dirección distrital de querer cambiar a los profesores de Centro Revito y si aquello no ocurrió, fue

³² Se revisaron ocho actas de la comunidad, desde al año 1986 hasta el año 2008.

gracias a la intervención de la Junta Escolar que con el apoyo de las autoridades originarias del lugar, decidieron que los dos maestros no pueden moverse porque los consideran como hijos del pueblo (Notas de campo, 27/05/08).

4. Caracterización del sistema productivo agropecuario

La comunidad Centro Revito, del *ayllu Pachacama*, provincia San Pedro de Totora, departamento de Oruro, situada en la zona andina del altiplano central de Bolivia, tiene como principal actividad socioeconómica la agricultura y la ganadería, siendo su vocación potencial la crianza de ganado vacuno, camélido, ovino y la producción de papas dulces nativas. Como actividad cultural autentica es la *tarqueada*³³, *jach'a baile*³⁴, *waka tinku*³⁵ entre otros, las cuales se practican según usos y costumbres en distintas épocas del año.

Según el tríptico de la 2da. Feria Regional Agrícola y Ganadera de la provincia realizada el 28 y 29 de junio de 2008, se resalta que las 32 comunidades tienen como potencial productivo la crianza de ganado bovino criollo y razas mejoradas. Los toros en la comunidad son considerados como “tractores ecológicos” por su excelente cualidad laboral en la producción agrícola. También existe la crianza de camélidos y ovejas. A continuación detallamos algunas características del sistema productivo pecuario:

Cuadro 4
Sistema productivo pecuario camélido

Raza	Características	Cualidad genética
Llama <i>k'ara</i>	Proveedora de carne	Propia del lugar
Llama <i>t'apulli</i>	Proveedora de lana	Propia del lugar
Alpacas <i>huacayas</i>	Proveedora de lana	Propia del lugar

Fuente: elaboración propia en base a tríptico de la feria ganadera y agrícola, 2008.

³³ Baile típico de la comunidad que se la realiza en la temporada del carnaval, en honor a la venidera cosecha y agradecimiento a la *pachamama*.

³⁴ Baile principal en el aniversario de la comunidad, por lo general se baila morenada.

³⁵ Pelea de toros en la comunidad.

Cuadro 5
Sistema pecuario bovino

Raza	Características	Cualidad genética
Holstein	Toros de pelea y reproductores	Raza importada
Pardo Suizo	Toros de pelea y reproductores	Raza importada (cruce con criollo, viene del Perú)
Criollo	Toros de pelea y reproductores	Propia del lugar

Fuente: elaboración propia en base a tríptico de la feria ganadera y agrícola, 2008.

Cuadro 6
Sistema pecuario ovino

Raza	Características	Cualidad genética
Corriedalle	Carneros	Raza importada
Hampshire	Carneros	Raza importada
Criollas	Carneros	Propio del lugar

Fuente: elaboración propia en base a tríptico de la feria ganadera y agrícola, 2008.

Como se puede ver, los ganados bovinos y ovinos no son propios de las zonas altiplánicas, estas especies fueron importadas por los colonizadores españoles, quienes lograron adaptarlos a los climas fríos, templados y cálidos de este continente. Un dato histórico de Tristan Platt señala que “(...) al mismo tiempo que se mantenía la base productiva de las sociedades sud-aymaras, con las modificaciones que inevitablemente acarreo la introducción de nuevos animales y plantas alimenticias importados desde Europa: yuntas de bueyes, puercos, ovejas, cabras, gallinas de Castilla; trigo, avena, cebada, habas, etc. (1992:22).

Con el tiempo, los ganados bovinos y ovinos fueron constituyéndose en parte fundamental del sistema productivo de la comunidad. La crianza de toros para los comunarios de esta zona representa un arte. Se ocuparon de desarrollar en torno a esta práctica un cúmulo de saberes y pautas culturales que rigen la vida de sus habitantes. A continuación describimos, en principio, el sistema de alimentación de los toros en Centro Revito.

Cuadro 7
Sistema de alimentación de los toros

Mes	Clima	Tipo de alimentación	Procedencia	Por qué	Al toro se lo mantiene todo el año con cebada.
Diciembre, enero y febrero.	Temporada de lluvias	- Pajas <i>sicuya wichu, iruwichu</i> - Cebada mezclada con <i>waylla</i>.	En serranía o pasto <i>qullu</i>	Se hace comer para dejar crecer el pasto <i>chiji</i> y <i>parwayu</i>.	
Marzo, abril, mayo y junio.	Comienzo del frío	Pastos de la <i>Parwayu rawadilla</i>	Producen sobre la serranía en terreno cultivado o en <i>qallpas</i>	- Ese tiempo están verdes y cuando están secos ya no comen. - Luego queda para la oveja.	
Junio, julio, agosto y septiembre.	Temporada de frío e ingreso del viento con la primavera	Se lo mete a los pastos <i>chijis</i>.	Pastales reservados exclusivamente para esta temporada.	- Está bien maduro, - Se lo mete porque no hay otros buenos pastos. - Es reserva para el último	
Octubre a diciembre	Primavera y tiempo de ingreso de la lluvia	- Alimentación en base a pura cebada con el poco pasto que queda. - A las vacas se le mantiene con pasto.	De la cosecha anual Pastales del entorno	El pasto escasea	

Fuente: elaboración propia. 2008.

Respecto del sistema agrícola de la comunidad Centro Revito, cabe destacar su eminente cualidad productiva de variedades de papas y granos. Por un lado, la papa mediante un proceso de deshidratación se transforma en el chuño, alimento cotidiano de los comunarios. La quinua, considerado como un alimento de alto valor nutritivo también llega a constituirse en la dieta cotidiana de los comuneros. Veamos a continuación un detalle de ambos sistemas agrícolas:

Cuadro 8
Variedades de papa según semillas

Suelo	Tipo	Variedad	Utilidad	Características
Challa chajwa - arenal	Qullu	<i>Imilla</i>	Consumo diario, para <i>chuño</i>	Hembra
		<i>Saqampaya</i>	Mejor para el <i>chuño</i>	Tiene pocos ojos
		<i>Turill wajra</i>	Mejor para <i>chuño</i>	Parecido al asta del toro
		<i>Acarapi</i>	Para papa <i>wayk'u</i>	Es de variado color
		<i>Añahuaya</i>	Para papa <i>wayk'u</i>	Son larguitos y curvados
		<i>Pitu wayaqa</i>	Para papa <i>wayk'u</i>	Es parecido a un tejido
		<i>Wallata jachiri</i>	Para papa <i>wayk'u, chuño</i>	Es parecido a un ave
		<i>Khuli</i>	Especial para <i>wayk'u</i>	Es redondo
		<i>Saqo</i>	Para comer con <i>phasa</i>	Es picante y no tiene sabor
		<i>Oqoqeya</i>	Sólo para <i>wayk'u</i> , no <i>chuño</i>	
		<i>C'huwisillo</i>	Para todo	Tiene forma de rosca
		<i>Sapallo</i>	<i>Huaycu</i> , con <i>phasa</i>	Tiene color zapallo amarillo

	Yari	<i>Sisu</i>	Sólo chuño y semilla	Por ser duro y picante
		<i>Misicayu</i>	<i>Huaycu y chuño</i>	Parecido a la huella del gato
		Papa yari	Semilla y <i>wayk'u</i> exclusivo	Es papa dulce
		Papa anqanchi	Semilla y <i>wayk'u</i> exclusivo	Sabor al <i>yari</i> , medio aplanado
Ñiqi – barroso negro y rojizo	lukhi	Papa pukuña	Semilla y <i>wayk'u</i> exclusivo	Largo, con ojos azules
		Lukhi	Todo para <i>chuño</i> y semilla	Picante
		Qetu	Sólo <i>chuño</i> y semilla	Forma de cara redonda
		Parina	Sólo <i>chuño</i> y semilla	Forma de vaca, patas rojas
		Pichuma	Sólo <i>chuño</i> y semilla	Parecido al pecho
		Chogala	Sólo <i>chuño</i> suave y semilla	Redondo, como labios abiertos
		Tant'aya	Consumo, <i>chuño</i> , <i>wayk'u</i>	Es parecido al pan, plano
		Sut'amari	Consumo, venta, <i>thantaya</i>	Es la que crece más grande

Fuente: Elaboración propia en base a observaciones y entrevistas, 2008.

Cuadro 9 Variedades de cereales

Suelo	Tipo	Variedad	Utilidad	Características
Loma Challa Chajwa - arenal	Quinua	<i>Janqo juyra</i>	<i>Qispiña, lawa y phiri</i>	De color blanco
		<i>Esloja</i>	<i>Pesque, sopa</i>	Rojo y tiene granos mas grandes
		<i>Chañu juyra</i>	<i>Pito, lawa</i>	colorido negro, café y blanco
		<i>Pitu juyra</i>	Sólo para pito	Especialidad pito
		<i>Ajara</i>	Pito en la escasez	Por si produce y es picante.
		<i>Musqa juyra</i>	<i>Phisara, quispiña</i>	Por ser dulce y requiere poco lavado
Pampa Challa ñeque tierra gredosa	Kañawa	<i>Lanqo</i>	Pito	Blanco
		<i>Wila</i>	Pito	Rojo
Loma Challa chajwa - arenal	Trigo	Trigo	Pito	Criollo
Loma Challa chajwa - arenal	Cebada	Cebada	Pito alimento para aves.	Criollo

Fuente: Elaboración propia en base a observaciones y entrevistas, 2008.

Si bien el cultivo de la papa y de los cereales representa las principales actividades productivas agrícolas de la comunidad, existen también otros cultivos menores como hortalizas, cultivados en microclimas que están ubicadas en las rinconadas de los cerros. Ultimadamente, se está intentando adaptar la alfa para la alimentación de los toros, sin embargo, eso se limita a simples iniciativas puesto que la zona carece de sistemas de riego que garantice su productividad.

En suma, la comunidad *aymara* Centro Revito cuenta con una creciente cualidad productiva pecuaria y agrícola. De todas ellas destaca la crianza de ganado bovino, específicamente de toros, los cuales llegan a cotizarse hasta 20.000 Bs. Los toros al margen de su venta como animal de carne, se lo valora más por su habilidad para la pelea. Por ello, en torno a este animal existe otra actividad económica denominada como

el “fletaje de toros” para las diferentes peleas que se desarrollan dentro y fuera de la provincia San Pedro de Totora.

El sistema productivo de la comunidad Centro Revito, en la actualidad, tiene su fuerte en la crianza de toros. El toro es el animal de mayor utilidad y, por ende, el que mayor atención y aprecio recibe por parte de sus dueños. En torno a la crianza de este animal se estructuró un sistema festivo, sistema educativo comunitario, sistema de organización territorial, política y económica. Para la transmisión de estos conocimientos que permiten la organización y reproducción social de la comunidad, también se desarrollaron complejos procesos metodológicos de enseñanza-aprendizaje y espacios de enseñanza-aprendizaje con agentes educativos concretos y roles definidos.

Hasta aquí, hemos desarrollado las características socioproductivas del contexto donde se desarrolló la investigación. Estos aspectos son la base para comprender los siguientes acápites que tratan sobre el componente educativo e intercultural del trabajo titulado *Jisk’a Yuqalla Yuntiru*. Este actor se desenvuelve cotidianamente en el contexto descrito, siguiendo su proceso de socialización, donde se va apropiando de los conocimientos locales que la comunidad construyó en base a una actividad productiva: la crianza del toro.

5. Espacios de aprendizaje y conocimientos locales

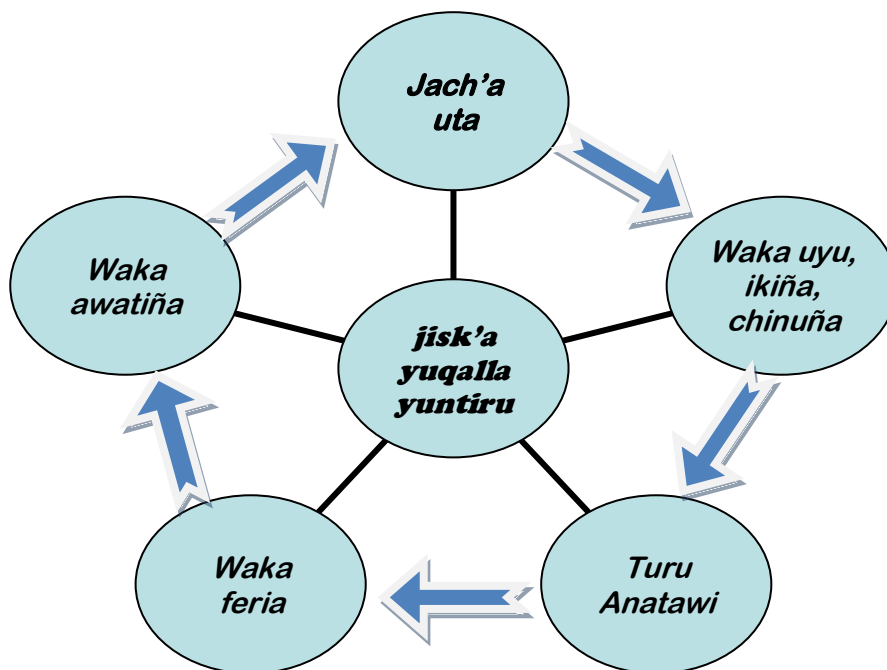
En el presente acápite desarrollamos la segunda parte de los resultados de investigación. Tiene que ver con los espacios de aprendizaje donde emergen los conocimientos locales para el proceso de socialización infantil del *jisk’a yuqalla yuntiru*. En ese sentido comenzaremos describiendo la *jach’a*, lugar donde se encuentran cinco espacios de enseñanza-aprendizaje. El primero se refiere al lugar donde descansan los toros (*waka ikiña*), el segundo es el recorrido del pastoreo (*waka awatiña*), el tercero es la siembra y cosecha (*yapu llamayu*), el cuarto es la feria (*waka feria*) y por último tenemos la pelea de toros (*turu anatawi*).

Recogiendo los planteamientos de Valiente (1998) en el marco teórico sobre los conocimientos locales, diremos que la adquisición de habilidades y conocimientos es análoga al aprendizaje del espacio social. En función a ello, encontramos tres espacios comunes en el proceso de socialización de los niños indígenas. Recuperando los aportes de la autora y de acuerdo a los hallazgos de nuestra investigación, podemos sostener que en Centro Revito trascienden estos tres espacios, en los cuales emergen y descansan los conocimientos locales respecto a la crianza del toro:

- El espacio familiar, es donde los niños interactúan con sus parientes más cercanos: padres, abuelos, tíos y hermanos. En Centro Revito dicho espacio está representado por *la jach'a uta*³⁶.
- Espacios interfamiliares, comienzan donde terminan los espacios considerados por los niños como propios, es decir, donde habitualmente permanecen. Este contexto es inherente a la familia alargada, ocupado por el grupo familiar en las visitas y fiestas interfamiliares. En la comunidad de estudio el espacio que representa a este punto son el *waka uyu*, *waka ikiña*, *waka chinuña*; *la waka awatiniña*; *yapu llamayu* y el *туру anatawi*³⁷
- El espacio intercomunal, es donde los niños reconocen la existencia de otras comunidades y realidades. En ese marco, los niños observan y luego imitan escenarios donde su grupo social se encuentran con otros grupos sociales en actividades como el comercio y la educación. Este último espacio se encuentra en la *waka feria*.

Diagrama 1

Conocimientos y espacios de aprendizaje



³⁶ Casa principal de la familia aymara. Cada *sayaña* cuenta con una, del cual se desprende el linaje familiar.

³⁷ Estos conceptos serán desarrollados ampliamente en este acápite.

5.1 *Jach'a uta*, la casa principal

Durante los tres trabajos de campo que se realizó en la comunidad de estudio, se visitó por lo menos ocho familias³⁸. Siempre que acordábamos una visita me decían “vas venir a mi *jach'a uta*”, “en la *jach'a uta* siempre tenemos que hablar, ahí está la familia, las *wawas*,³⁹ también, los toritos vas ver, a los abuelitos vas poder hablar también” (Notas de campo, comunarios de Centro Revito 18/05/09). Estas constantes invitaciones me llevaron a indagar sobre el significado que acontece en este espacio al cual los *aymaras* de Centro Revito le denominan *jach'a uta*, que traducido literalmente significa la “casa grande”. Sin embargo, un profundo análisis y reflexión del contenido semántico de estas palabras exigieron ampliar el significado de la *jach'a uta*.

Para describirla, quién mejor que los mismos actores. Narciso Gómez, un criador de toros de la *sayaña Calani Uta*⁴⁰ explica diciendo “es la casa grande, es el domicilio, eso casi ya está olvidado” (Comunicación personal 31/12/08). Narciso es el último de los Gómez que vive de manera permanente en la comunidad junto a su madre. No tiene descendencia y todos sus hermanos radican en la ciudad y él se resiste a dejar su tierra natal. Él al respecto dice “si me tengo que ir, todo tengo que liquidar, a mis toros me lo tengo que comer, las ovejas también. Así no voy a tener pena y tranquilo puedo morir donde sea, mientras, aquí quiero estar, la *jach'a uta* tengo que cuidar” (Comunicación personal, Narciso Gómez, 18/07/08).

Otro comunario, Corsino Villca, de la *sayaña Chijlla Willki*⁴¹ dice “es la casa más antigua, donde hemos nacido, es la casa principal donde vivimos todos, ahí nos cocinamos, ahí duermen las vacas, sus *illitas*⁴² [de los toros, llamas y ovejas] también cerquita están. Hay también sabemos pasar las fiestas de todo. Eso es la *jach'a uta*” (Ent. 21/11/07). En efecto, la *jach'a uta* para los comunarios de Centro Revito constituye el espacio donde se concentra el conjunto de la familia; compuesta por los hombres, animales, deidades y naturaleza. Así lo explica Benito Quispe, *machaqa awatiri*⁴³ de la gestión 2009:

Jach'a utawana, nayrapacha jach'a achachilankana utapawa ukata sutipaxa
jach'a uta. Uka utaxa walja wawanakawa yuripxi, ukanarakiwa cargunaka
lurawapxaraki, janiya anqanxa lurañamakiti. Jilakatasti uka jach'a utana

³⁸ Familia de Narciso Gómez, Benito Quispe, Simón Tangara, Alberto Villca, Paulino Villca, Ruperto Villca, Cecilio Villca, Corsino Villca, Mario Villca y Nolberto Villca.

³⁹ Niños y niñas menores.

⁴⁰ Casa en medio de las piedras.

⁴¹ Casa en un cerro accidentado rodeado de piedras pequeñas.

⁴² Amuleto o deidad de los animales. Más adelante se lo desarrollará con mayor amplitud.

⁴³ Autoridad originaria de la comunidad Centro Revito. Entiéndase también como nuevo *jilaqata*, nuevo *tamani*, nuevo *awatiri* que significa “hermano mayor, pastor de la comunidad, cuidador de la comunidad”.

qamaraki, uka utaxa nayriri utawa, wawanakaparuxa herencia churawayi. Jach'a utanwa jikqatasiraki wakana, qarwana uwijanakampi illanakapa. Wila qullun jiqatasiraki turuna illapa achachilamata, k'uchuni jiqatasiraki utaxa. (Ent. 28/12/08)

Es la casa grande pues, es nuestra antigua casa que tenemos de nuestros tatarabuelos, a eso se llama *jach'a uta*. Es donde todo se ha tenido, tienen sus hijos, todo el significado de lo que ha hecho, hay también se ha pasado cargos que se ha ejercido, acaso en la *anaqa*⁴⁴ vamos a pasar. El *jilaqata* hace la residencia⁴⁵ en ese lugar, eso es pues su casa grande, esa es la primera casa que tiene, así igualito es pues tu *jach'a uta*. Es la primera casa que tienen, nuestros tatarabuelos, hay le ha dado a tu abuelito [su herencia], ahí se aprende primero, hay ha pasado todos sus cargos, eso es *jach'a uta*. En la *jach'a uta* están pues las *illas* de la vaca, de llama y de la oveja. En *wila qullu*⁴⁶ que decían, hay era su *illa* [de toro] de tu abuelito, otro está más al rincón, ahí por la *k'asita*⁴⁷ (Ent. 28/12/08).

Los criterios vertidos, además de ser muy elocuentes, nos permiten aterrizar en un primer punto: la *Jach'a uta* representa para los habitantes de Centro Revito un espacio clave donde se reproduce su sistema cultural, de conocimientos, de valores y tipo de organización social. Por ejemplo, la *jach'a uta* es un espacio donde el *machaqa tata jilaqata* y *mama jilaqata* preparan la recepción del cargo de autoridad originaria. Dicho evento se lo realiza el último domingo del mes de diciembre y se lo denomina “residencia” porque las *machaqa* autoridades reciben con comida y bebida a los miembros de la comunidad que vienen a pagar sus contribuciones anuales por sus tierras. De igual forma, los comunarios reconocen -en especie o dinero- de manera anticipada por el servicio de las autoridades por el cuidado de la comunidad y la educación de los niños. Ese día el padre de familia tiene que pagar un tributo denominado “delantero” por los hijos varones con *qorawa*, *wishka*, *burrumanilla* o *chhaka*⁴⁸ y las madres de igual forma por sus hijas denominada “piña” con queso o tejidos.

Un segundo punto de interpretación permite deducir que en la *jach'a uta* está la familia compuesta por el todo: seres humanos, animales, espirituales, materiales, la familia nuclear y la familia amplia. Sin duda, las afirmaciones vertidas en el anterior párrafo, ameritan mayor argumentación de lo que representa la *jach'a uta*. Para ello, recurramos a la descripción de la *sayaña Calani Uta* de mi bisabuelo Luís Gómez (+), quien repartió su *sayaña* entera entre sus dos hijos Dionisio y Bernabé Gómez (+). La repartición dio origen a dos *jach'a utas* dentro de la misma *sayaña*. La *sayaña* de los Gómez, está habitada por

⁴⁴ Casa pequeña dispersa utilizada de manera provisional en tiempos específicos.

⁴⁵ Actividad realizada el último domingo del mes de diciembre en el domicilio (*jach'a uta*) de la nueva autoridad originaria. Consiste en el cobro de los aportes por la tierra (impuesto) y la contribución por hijo que los padres ofrecen al *tata jilaqata* y *mama jilaqata*.

⁴⁶ Pequeño cerro de color rojizo.

⁴⁷ Terreno accidentado, tiene un corte visible en su estructura.

⁴⁸ *Qorawa* (honda); *wishka* (cuerda); *burrumanilla* (cuerda tipo manilla); *chhaka* (cuerda delgada).

dos familias, éstas comparten el mismo *wak'u jampaturi qullu*⁴⁹, las mismas fiestas patronales como el *tata "verturio"*⁵⁰ y *tata* exaltación. No sucede así con las *illas* de toros, ovejas y llamas, ya que estas deidades que son de los animales suelen estar presentes en cada familia. Otro ejemplo lo vemos en la *sayaña* de *chijlla willki*. Allí residen las familias de Alberto, Mario, Evaristo⁵¹ y Nolberto Villca. Cada quien tiene su propia *jach'a uta* pero comparten el mismo *wak'u* denominado *llallagua qullu*⁵² y de igual forma cada familia cuenta con sus propias *illas* de animales. Por ello, cabe destacar que cada *sayaña*, por lo común tiene su propio *wak'u* y sus propias *illas* y son compartidas por las familias que las habitan.

En Centro Revito existen en la actualidad 24 *sayañas* que pueden ser enteras, medias y cuartas. Los tatarabuelos y los bisabuelos fueron dueños de *sayañas* enteras, pero los hijos las dividieron en medias y cuartas, sin romper la continuidad territorial de la *sayaña* matriz, es decir que, en una *sayaña* puede haber hasta cuatro familias con una misma matriz genealógica. Veamos a continuación cómo está organizada la *jach'a uta* de la *sayaña* de los Gómez a través del siguiente mapa:

⁴⁹ Deidad mayor de la familia Gómez. Es el cerro de mayor altura tiene la forma de un sapo.

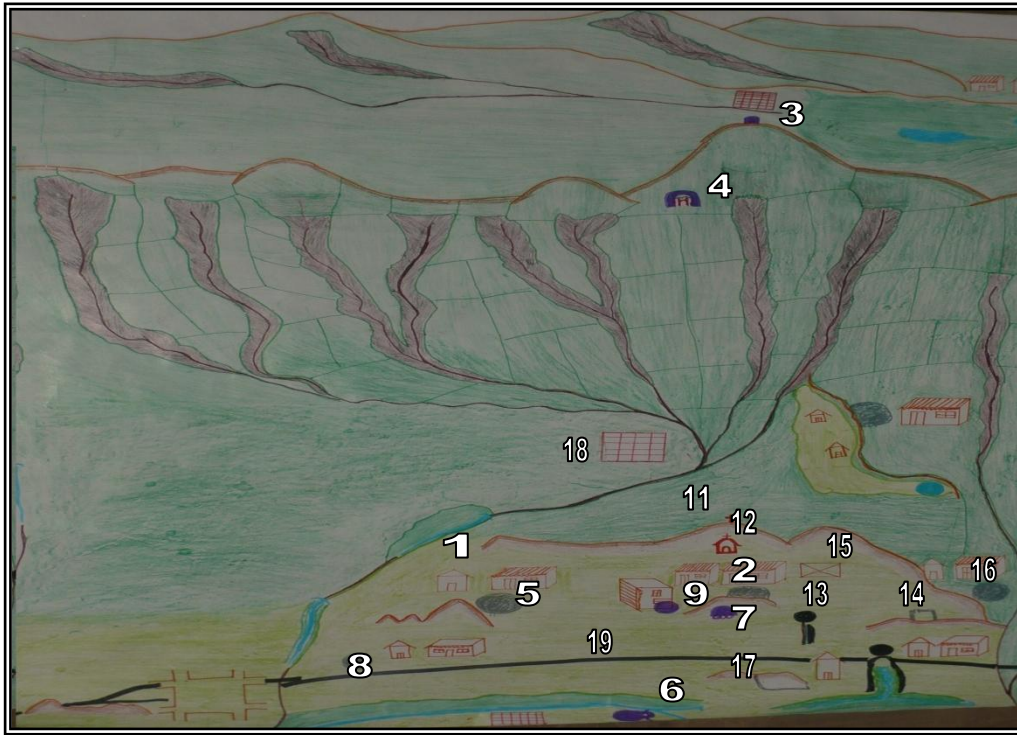
⁵⁰ No se la desarrollará por razones éticas.

⁵¹ Migró a la ciudad y sus terrenos los dejó bajo el cuidado de su hermano. Sin embargo, también cuenta con su *jach'a uta*. Por motivos éticos no es pertinente citar el nombre.

⁵² Deidad mayor de la familia Villca. Son dos cerritos juntos de igual tamaño y forma. Cerros gemelos.

Mapa 3

La *jach'a uta*: primer espacio de socialización



Fuente: Elaboración propia con asesoría de Medardo Gómez. 2008.

- | | |
|---|---|
| 1. <i>Jach'a uta</i> de Dionisio Gómez | 11. Fiesta del señor de exaltación |
| 2. <i>Jach'a uta</i> de Bernabé Gómez | 12. Capilla |
| 3. <i>Jampaturi qullu</i> | 13. Quemador para ofrendar |
| 4. <i>Jisk'a jampaturi</i> | 14. Fiesta ⁵³ 02 de febrero |
| 5. <i>Wak'u</i> ; 6. <i>Toro illa</i> | 15. <i>Waka uyu, waka chinuña, waka ikiña</i> |
| 6. <i>Toro illa sebaruyu jawira</i> | 16. <i>Uwija uyu</i> |
| 7. <i>Uwija illa</i> de Bernabé Gómez | 17. <i>Qarwa uyu</i> |
| 8. <i>Uwija illa</i> de Dionisio Gómez | 18. Lugar para pelea de toros |
| 9. <i>Qarwa illa</i> de Bernabé Gómez | 19. Lugar de juegos |
| 10. <i>Qarwa illa</i> de Dionisio Gómez | 20. Pasto <i>ch'iji</i> |
| | 21. Mina de phasa (mineral comestible) |

La *sayaña* de la familia Gómez, es una clara evidencia de lo que vinimos pregonando con anterioridad. Como se podrá observar, la *jach'a uta* está habitado por pobladores, por seres espirituales como las *illas* y *wak'us* y por los santos de las fiestas patronales. Así mismo, viven junto a ellos los animales en sus lugares de descanso; los toros tienen su

⁵³ Por razones éticas y el compromiso asumido con la comunidad no se puede transcribir esta festividad. Los comunarios consideran que la fiesta "NN" no debe salir de la comunidad y sólo se la puede contar una sola vez de manera oral.

propio espacio de vivencia. También están los terrenos adyacentes donde se realizan actividades productivas. A continuación presentamos algunos ejemplos.

- **Ejemplo 1**

En la *jach'a uta* emergen una serie de conocimientos posibles de ser apropiados por los niños mediante procesos de interacción social. Los menores participan de las diferentes festividades directa o indirectamente, en ese trajecto, están viviendo y profundizando sus experiencias previas. Por ejemplo, en la fiesta del carnaval se desarrolla el ritual de mayor trascendencia e importancia en las diferentes *jach'a utas* de Centro Revito.

Entre los seres espirituales que habitan la *jach'a uta* se encuentra el *jampaturi qullu* como *wak'u* mayor, ubicado en el cerro más alto. Cada carnaval, suben al *wak'u* para la *poqhancha*⁵⁴ y se sacrifica una llama en su ofrenda. El lunes de carnaval la familia se prepara con serpentinas y mixtura para bailar en el recorrido al *jampaturi qullu*. Antes y al son de la *tarqueada*⁵⁵, se dirigen a la *chacra*⁵⁶ más cercana para *ch'allarla*⁵⁷. En el lugar, rodean de serpentina a la *mata*⁵⁸ más sobresaliente y extraen de ella la papa más grande y la *challan* bailando y tocando a su alrededor. Al llegar al *wak'u*, los mayores y el *pokhachiri*⁵⁹ comienzan a preparar la mesa para la *pachamama*. Mientras los *waynuchus* (jóvenes varones) y *tawaqus* (mujeres jóvenes) bailan junto a algunos adultos. Los *majt'anchos* (adolescentes varón); *k'axo tawaqo* (adolescente mujer) y los *jisk'a yuqallas* (niño) y *jisk'a imillas* (niña) están observando, caminando y ayudando a sus hermanos mayores y papás haciendo todo tipo de mandados, a su vez, caminan y bailan detrás de los bailarines quitando serpentina y esperando que se les regale confetis. La finalidad de este rito es pedir una buena producción, para la fecundidad de los animales y tenerlos en abundancia y en lo posible pedir que las crías de las vacas sean torillos, bienestar para la familia y también para tener un contacto con la *pachamama* para agradecerle por los productos venideros. (2do. Taller comunal, 10,11/06/08)

Como se podrá apreciar, los eventos festivos que acontecen en la *jach'a uta*, en este caso el carnaval, le permite al niño introducirse en las complejas interrelaciones rituales entre el hombre y las deidades. Los niños están ayudando, observando, jugando y sintiendo los “significantes” que desprende la festividad del carnaval. Mediante la participación en las actividades rituales, los niños están conociendo la rutina que se debe seguir para la *challa* y *pokhancha*. También, aprenderán sobre el valor fundamental de estas fiestas para agradecer a las deidades locales y la *pachamama* por la producción de alimentos.

⁵⁴ Ofrenda a la *pachamama* para pedir lluvias y buena producción.

⁵⁵ Música y baile originario de la región *aymara* para recibir las lluvias y tener una buena cosecha.

⁵⁶ Tierra o lugar de cultivo agrícola.

⁵⁷ Dar bebida a la *pachamama*.

⁵⁸ Planta de papa.

⁵⁹ Autoridad religiosa que sabe dirigir los rituales andinos. Tiene contacto y puede hablar con la *pachamama* y el *jampaturi qullu*.

- **Ejemplo 2**

Este ejemplo tiene que ver con las festividades propias en honor a los toros. En la *jach'a uta*⁶⁰ están las deidades de estos animales y, representa otro acontecimiento ritual de gran magnitud.

Otra deidad que habita en la *jach'a uta*, es la *illa* del toro. La *illa* le enseña a pelear y trabajar y respetar a sus dueños. El primer sábado de noviembre, coincidente con la fiesta de San Andrés, la familia se traslada a las serranías de Wayllamarca⁶¹ a la *poqhhanca* de la *waka illa*, esta deidad se encuentra representada en una roca gigante que tiene la forma de un toro que se prepara para pelear. A ella se dirigen con sus yuntas de toros y mediante una *wilancha* con sangre de llama o de oveja piden a la deidad que los toros tengan buena *wajra* (asta del toro), que sean buenos peleadores, que aprendan a trabajar sin problema y que no sean chúcaros con sus dueños. (2do. Taller comunal, 10,11/06/08)

Como se puede apreciar en esta cita, las fiestas rituales no sólo tienen que ver con los seres humanos. También, los toros tienen su fiesta y, en ella, la participación del *jisk'a yuqalla yuntiru* es importante. Éste debe conocer el significado que tiene la *illa* del toro para garantizar la actividad productiva de su familia. Además, el *jisk'a yuqalla yuntiru* debe saber que mediante la correcta y constante veneración al *туру illa*, en gran medida se puede tener certeza de que el toro será un buen peleador teniendo una buena *wajra*.

Lo anteriormente descrito muestra el complejo sistema de conocimientos y personajes presentes en la *jach'a uta*. El *jisk'a yuqalla yuntiru* vivencia su proceso de socialización interactuando con los seres humanos, con las deidades, con los animales y con la naturaleza que rodea a este espacio de aprendizaje. Por ello, consideramos que la *jach'a uta* es un espacio que cobija a los primeros espacios de socialización, donde el *jisk'a yuqalla yuntiru* comenzará a desarrollar sus primeras competencias cognitivas, espirituales y motoras.

⁶⁰ Las ovejas también tienen su *illa*, se la celebra en la fiesta de San Juan, es más conocida como el *uwixa uruypa* (día de la oveja). En la víspera, por la noche, los niños junto a los mayores atizan en la puerta del corral con la finalidad de brindarles calor. El día 23, por la mañana, las ovejas son adornadas con *chimpuña* (pedazo de lana colrida) si son machos y aretes si son hembras. Por la tarde y después de haberse servido una *khala wathia* (comida elaborada en la tierra), toda la familia se dirige a la *uwija illa* (deidad de la oveja) situada a unos cien metros de la *jach'a uta*, en una pequeña colina en la cual se encuentran dos piedras blancas medianas que tienen la forma idéntica de una cabeza de oveja.

En otro caso, la *illa* de las llamas se la celebra dos semanas antes de San Juan, fiesta conocida como espíritu *qala t'aqaya* (romper la piedra). La noche previa y la madrugada del día de la fiesta son tan frías que suelen reventarse hasta las piedras y muchas veces las llamas que son tan resistentes al frío suelen llorar al no poder aguantar temperaturas tan bajas. Por ello, en tal fecha se celebra el día de la llama. Por la mañana, al igual que a las ovejas se las pone *chimpuña* a los machos y aretes a las hembras. Por la tarde se las lleva también a su *illa* que está ubicada a unos doscientos metros de la *jach'a uta* en una loma, esta deidad está representada en un *huaraq* (espino) muy sobresaliente.

⁶¹ Provincia de Oruro. Limite que separa a las provincias de Totorá y Huayllamarca.

La *jach'a uta*, entonces, es el primer espacio que le permite al niño tener un acercamiento con la naturaleza, con su territorio y con sus creencias que en conjunto conforman los primeros cimientos de su cosmovisión *aymara*. Este primer espacio de aprendizaje, posibilita que el *jisk'a yuqalla yuntiru* mantenga un diálogo permanente con su entorno, allí está construyendo su filosofía cultural y comprenderá que todas las partes que la componen conforman una unidad.

5.2 Waka ikiña: donde descansan los toros

El siguiente cuadro, a manera de introducción, ayuda a comprender los conocimientos locales presentes en el citado espacio de aprendizaje. Es una sistematización que permite apreciar los posibles conocimientos que el *jisk'a yuqalla yuntiru* puede internalizar en su proceso de socialización infantil mediante la crianza del toro. En este espacio tienen lugar los primeros acontecimientos que son parte de la dinámica productiva de la comunidad Centro Revito que introduce al *jisk'a yuqalla yuntiru* en la lógica del “aprender haciendo”.

Cuadro 10
Conocimientos y Espacios de aprendizaje
Waka ikiña: Donde descansan los toros

Área	Conocimientos presentes
Medicina	• Enfermedades de los toros y vacas. • Preparación de medicina local. • Tratamiento y cuidado de enfermedades.
Genética	• Clasificación de razas y variedades de los toros. • Discriminación e identificación de buenas o malas <i>wajras</i>. • Calidad de crianza de los toros
Tecnologías	• Técnicas de construcción de <i>waka uyu</i>. • Técnicas para el amarrado de toros en el <i>waka ikiña</i>. • Técnicas de amansamiento de las crías machos.
Espiritualidad	• Calendario festivo del toro. • Rutina ritual al toro, el dos de abril. • Valoración de la <i>illa</i> del toro. • Afecto entre el criador y el animal.

Fuente: elaboración propia en base a observaciones y entrevistas, mayo de 2008.

El cuadro permite apreciar que el lugar donde descansan los toros, está circundando holísticamente, conocimientos necesarios para el proceso de formación de los niños. Aquí el niño puede conocer con mayor preponderancia sobre medicina local para la curación de sus animales, puede apropiarse de conocimientos genéticos que le permitan clasificar, discriminar la calidad y variedad de sus ejemplares, puede profundizar sus conocimientos sobre los valores espirituales estimulados en la *jach'a uta* y puede conocer y a la vez desarrollar técnicas para el control de sus ganados.

- **Ejemplo 1**

El lugar donde descansan los animales que la familia cría, en este caso los vacunos, llega a constituirse por excelencia en un primer espacio que favorece la presencia del hecho educativo. Los *waka uyu*, *waka ikiña* y *waka chinuña* son espacios donde el niño *aymara* conoce y es parte activa de las actividades productivas que caracterizan a Centro Revito. En estos espacios comienza a interactuar el aprendiz: *jisk'a yuqalla yuntiru*.

El *waka uyu* es un corral construido con bloques de tierra, se lo usa cuando las vacas tienen sus crías, tiempo donde suelen ser muy chúcaros con los dueños, pues no permiten que se les amarre de la pata o de la *wajra* por estar recelosas de sus crías. La *waka ikiña* en cambio, es un espacio abierto donde no hay necesidad de amarrar o asegurar a los animales. Se lo usa en una temporada donde todo ya está cosechado y casi todo el pasto ya está comido por los animales. Por último la *waka chinuña* se lo usa en ausencia de un *waka uyu* o cuando la familia está habitando en una vivienda diferente a la *jach'a uta* para evitar que los toros quieran ir a pelear, quieran ir a cruzar o quieran ir a robar cebada aprovechando la noche. (2do. Taller comunal, 10,11/06/08)

Claro está, cada uno de estos espacios en donde suelen descansar los animales, proporcionan al niño conocimientos sobre el trato y cuidado que los toros deben tener al momento de descansar. Cada espacio tiene una función definida, el *jisk'a yuqalla yuntiru* debe conocerlos y dominarlos, pues en las actividades de crianza los toros suelen trasladarse de un lado a otro. A este tipo de conocimientos, se complementan ciertas técnicas que deben ser apropiadas por los niños durante su proceso de formación. Nos referimos a los conocimientos locales que la comunidad desarrollo para el amarrado de los toros en cada uno de los lugares donde los toros suelen descansar.

En cuanto a las técnicas de amarrado de los toros en la *waka chinuña*, se debe saber cuándo amarrar por las *wajras* y cuándo por las patas. Por ejemplo, de los pies se amarra a los *туру qallu* (crías) ya que aún no desarrollaron sus *wajras* y porque es una técnica básica para amansar al toro y acostumbrarlo al amarro. Cuando los toros son grandes y un tanto mañudos se los debe amarrar por la pata pues podrían romper la sogá si se los amarra de sus *wajras*. También el niño en este espacio aprende a determinar cuándo y por qué se debe amarrar al toro por la *wajra*; entre los un año y dos para acostumbrarlos al trabajo; a los toros que son chúcaros que no se dejan amarrar en su *waka chinuña* se lo tiene amarrado de su *wajra* con una sogá de goma de manera permanente y cuando aprenden a trabajar y se portan chúcaros en la *chacra* queriendo irse recto sin dar la vuelta, para hacerlo obedecer se le amarra una sogá en la *wajra* que está hacia afuera y se hace pasar por el pecho y el brazo, con ello se lo puede controlar. (2do. Taller comunal, 10,11/06/08)

Como se podrá apreciar, en este espacio el *jisk'a yuqalla yuntiru* tiene la posibilidad de desarrollar una serie de conocimientos relacionados con las técnicas específicas para el amarrado de los toros en diferentes situaciones. Esto es importante porque le permite actuar de una manera adecuada frente a las diferentes reacciones que el toro pueda tener cuando se lo pretende amarrar. Se debe conocer la actitud del toro antes de proceder con una técnica, pues de lo contrario, pueden ocurrir algunos accidentes.

- **Ejemplo 2**

No cabe duda que los espacios donde suelen descansar los toros, emergen complejos conocimientos que son apropiados de manera procesual por el *jiská yuqalla yuntiru* en su cotidiana actividad de crianza de este animal. Por ello, decimos que el conocimiento indígena es análogo al espacio donde se lo practica. En ese sentido veamos a continuación cómo en estos espacios los niños pueden aprender mucho sobre el sistema medicinal local.

Los comunarios frecuentemente tienen que afrontar con una enfermedad del toro conocida como *chuyma calura usuta*, el cual en términos de la medicina occidental es la fiebre aftosa, provocada por el calor excesivo del verano. Los toros están expuestos a fuertes temperaturas que le pueden ocasionar la muerte. Los síntomas más visibles son la falta de apetito, inflamación del pecho, bota mucha mucosa, emite gemidos y comienza a babear. Para su curación se recurre a componer una solución de hierbas medicinales compuesta por un manojo de *paico*, tres *airampas*, el jugo de cinco limones y tres gotas de creso combinados en dos a tres litros de agua de chuño, el cual debe ser ingerido por el animal enfermo según su tamaño en cantidades controladas. Otro ejemplo en cuanto a los conocimientos medicinales son las fracturas de hueso que sufren los animales, más conocido como *ch'aka p'akitanaka* y los síntomas son muy evidentes. Para su curación se recurre al orín de la gente, se pone *quinua ajara* (quinua silvestre), *tara tara* y *chaucha* (plantas medicinales), más cinco cucharadas de azúcar, para posteriormente hervirlos y lograr una pasta, que será pegado en la zona afectada con un trapo y ajustado con palos para lograr la inmovilidad del hueso. (2do. Taller comunal, 10,11/06/08)

En consecuencia, el conocimiento y aprendizaje del sistema medicinal local en el desarrollo del niño es muy importante. En este espacio el niño puede aprender sobre las diferentes enfermedades que suelen tener los toros. Aprende a diagnosticarlos y, lo más importante, aprende sobre las diferentes opciones y técnicas para curarlos. Prepara medicamentos locales utilizando diferentes plantas medicinales con ayuda de otros

elementos⁶². Como señalamos antes, el *jisk'a yuqalla yuntiru* al interactuar en este espacio, tiene la posibilidad de internalizar dichos conocimientos y otros más⁶³.

Como se podrá apreciar, en el *waka uyu*, *waka chinuña* y *waka ikiña* toman cuerpo un conjunto de conocimientos que cotidianamente son apropiados por los niños y transmitidos por los padres o mayores a través de diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje pertinentes para dicho espacio, al cual haremos referencia en un acápite aparte. También, vale la pena puntualizar que este espacio de aprendizaje llega a cimentar las bases de los conocimientos locales de crianza del toro en la comunidad Centro Revito, que posteriormente en otros espacios y según vaya avanzando la edad de los niños se tornarán más complejos.

5.3 *Waka awatiña*: la ruta de pastoreo

La ruta del pastoreo viene a ser un segundo espacio de aprendizaje del niño *aymara* en la comunidad Centro Revito. A su vez, se caracteriza por presentar un mayor grado de complejidad en su organización y accesibilidad para el aprendiz en relación con el *waka ikiña*. En la ruta del pastoreo los educandos se exponen a vivir experiencias de aprendizaje significativas muy diferentes al primer espacio de aprendizaje, puesto que el universo de conocimientos posibles de ser aprendidos en las jornadas de pastoreo suelen ser de mayor complejidad y especificidad.

De manera similar al anterior cuadro, presentamos éste que resume los potenciales conocimientos locales presentes en dicho espacio y, que pueden ser internalizados por el *jisk'a yuqalla yuntiru* en su proceso de socialización infantil.

⁶² Nos referimos a sustancias químicas que suelen combinarse con las infusiones preparadas en base a la medicina local.

⁶³ Otros conocimientos, tienen que ver con la forma y efectividad de las *wajras* de los toros en el impacto con su contrincante. Estos conocimientos están presentes en dicho espacio y tienen que ver con la capacidad de identificar los tipos de *wajras* y clasificar las variedades de toros presentes en la comunidad. Las *wajras* conocidas son el *k'uru* (curvado hacia adentro), normal *wajra* y *q'esu* (desigual) son las que mayor efectividad tienen para la pelea de toros. Mientras, las *wajras* de tipo *choqo* (crecido hacia arriba), *lamp'a* (crecido hacia abajo) y la *wajra* doblada en círculo hacia adelante no tienen mucha efectividad para la pelea y por último la *jisk'a k'uru wajra* (pequeña) de la raza holandesa que no es tan efectiva pero el animal recurre a su peso para pelear. A su vez, queda resaltar que todos los tipos de *wajra* son útiles para que el animal trabaje, pero sin duda, es más preferible tener un toro con una buena *wajra* y para obtenerlo existe un conocimiento clave que consiste en frotar la *wajra* del toro con grasa de llama de manera permanente, trabajo encomendado al *jisk'a yuqalla yuntiru*.

También respecto a la variedad de razas presentes en la zona; tenemos a los criollos y los mejorados. El primer grupo es el más apreciado porque "más grande *wajra* tiene, resistente es, pelear también le gusta. Esos otros traídos bien también es, pero más atenido a su peso es, el *chillca* con un puño le puede tumbar a la holandesa" (Alberto Vilca, 25/07/08). En efecto, el relato muestra la clara preferencia de los comunarios hacia los toros "criollos" para la pelea, mientras que los mejorados también son apreciados pero la finalidad de su crianza no es precisamente para la pelea (2do. Taller comunal, 10,11/06/08).

Cuadro 11
Conocimientos y espacios de aprendizaje
Waka awatiñataqi: la ruta del pastoreo

Área	Conocimientos
Tierra y territorio	• Propiedad territorial de la familia y la <i>sayaña</i>. • Formas de delimitación territorial (<i>chiru</i>). • Fuentes de abastecimiento vital humano y animal. • Clasificación de los mejores pastizales.
Valores	• Carácter colectivo de su entorno. • Respeto a la tierra y pastales ajenos. • Responsabilidad en su faena pastoril. • Respeto y saludo a los mayores
Tecnologías	• Elaboración de la <i>qorawa</i> • Elaboración de la <i>wishka</i> • Elaboración de la <i>kuyunta</i> • <i>Burrumanilla</i>
Genética	• Temporadas de celo las vacas • Cuidados y control de los cruces. • Selección de ejemplares para el cruce.
Medicina local	• Lugares donde crecen hierbas medicinales y comestibles. • Tipos y usos de hierbas medicinales. • Formas de extracción.
Predicción climática	• Indicadores climatológicos. • Lectura de señales de predicción productiva. • Calendario agrícola.
Competitividad	• Espacios propicios para entrenar al toro. • Entrenamiento del toro para el dos de abril.

Fuente: elaboración propia en base a observaciones y entrevistas, mayo de 2008.

Es posible destacar, a partir del análisis del cuadro, la presencia de conocimientos más específicos y amplios en relación al primero. La *waka awatiña* se caracteriza por ser el primer espacio de aprendizaje externo a la *jach'a uta*. Por ello, su complejidad es mayor en tanto que permite al niño profundizar y complejizar los conocimientos previos adquiridos en los anteriores espacios (*jach'a uta* y *waka ikiña*). También le permite experimentar nuevas situaciones de aprendizaje, pues la *waka awatiña* le propone nuevos desafíos y oportunidades. En ese marco, a continuación desarrollamos dos ejemplos para describir lo planteado.

- **Ejemplo 1**

En la *waka awatiña* el niño tiene la posibilidad de conocer el sistema territorial junto a gran parte de de sus características topográficas, tipos de suelo y puntos de abastamiento alimenticio para las personas y animales. También, en las jornadas de pastoreo puede aprender sobre predicción climática con sus padres y abuelos. Aquí profundiza sus conocimientos identificando los lugares donde es posible obtener plantas medicinales.

Sus valores se van fortaleciendo porque se relaciona con otras personas y en contextos diferentes. Además, comienza a introducirse en la lógica de la competitividad productiva. Veamos como:

El conocimiento de la tierra y el territorio en este espacio de aprendizaje comienza por la *jach'a uta* ya descrito con anterioridad, seguido por la *qallpa*, consistente en terrenos en descanso después de la siembra, *sayaña* como extensión territorial perteneciente al linaje familiar, la parcialidad de *urinsaya* y *aranzaya*⁶⁴ como espacio territorial que divide la comunidad en dos; el *ayllu* como el espectro territorial en el cual conviven cuatro comunidades⁶⁵ y la provincia como delimitación territorial heredado por el sistema de organización territorial de la república. Para la demarcación de los límites, se utilizan diversas técnicas como los mojones que son piedras grandes sobresalientes enterradas o piedras pequeñas amontonadas; el *wichu ch'iru*, es decir pajas arrancadas y amontonadas; las *champas* que son montones de tierra y los *ch'irus* que son leñas sobresalientes y maduras que no se les sacan. Todas estas técnicas permiten hacer visible el sistema de delimitación territorial. (2do. Taller comunal, 10,11/06/08)

El texto nos plantea dos interpretaciones. La primera tiene que ver con el constructo de la identidad cultural del niño. El *jisk'a yuqalla yuntiru* mediante las constantes jornadas de pastoreo junto a sus padres o hermanos mayores, está construyendo su identidad cultural en base al conocimiento de su territorio. Conoce cuáles son las propiedades territoriales de su familia, identificando las formas de delimitación locales entre los terrenos de propiedad familiar y comunal. El conocer las formas de delimitación del territorio le permiten al niño tener conciencia de cuáles son sus propiedades y respetar las propiedades de los demás familiares y comunarios de Centro Revito.

En ese sentido, diremos que el conocimiento del territorio para el *jisk'a yuqalla yuntiru* constituye una parte esencial de su vida, su cultura, su historia, su salud y la reproducción social de su cosmovisión. Por ello, en la *waka awatiña* tiende a desarrollar una parte integral de su identidad como *aymara* entre quienes allí viven y han vivido. En ese sentido, dicho espacio permite el conocimiento y reconocimiento de los ámbitos tradicionales donde acontecen las principales actividades sociales, económicas y culturales en Centro Revito en torno a la crianza del toro.

⁶⁴ *Urinsaya* (arriba), *aranzaya* (abajo). Es el sistema de organización comunitario que divide en dos a la comunidad, permitiendo la complementariedad de dos opuestos en las fiestas y jornadas de trabajo de la comunidad.

⁶⁵ *Culta, Marquirivi, Muru Muntani* y Centro Revito.

Imagen 5

Waka awatiña: la ruta del pastoreo, constituye un segundo espacio de aprendizaje básicamente experimental.

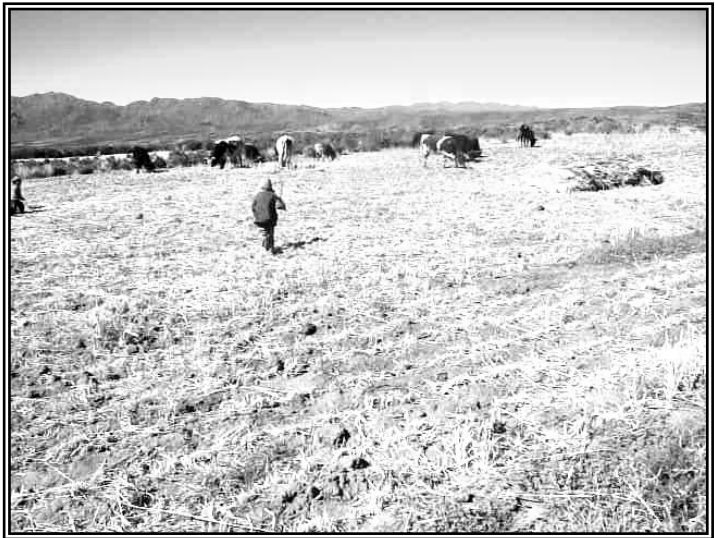


Foto: Edwin Gómez Anconi. 2008.

• Ejemplo 2

Los valores son muy importantes en la formación del *jisk'a yuqalla yuntiru* y para cualquier miembro de la comunidad. En el caso que nos interesa, los niños aprenden lo colectivo cuando al realizar sus actividades de pastoreo tienen el conocimiento de que la *tama*⁶⁶ que pastean, está conformada por vacunos que no sólo son propiedad de sus padres, sino que en ella están también los animales de los tíos, primos, abuelos, hermanos y hasta parientes que escapan a la familia nuclear. Desde ese momento, el niño toma conciencia de sus obligaciones y derechos frente a este primer grado de construcción del valor colectividad. En el siguiente relato podemos constatarlo:

Cerca a las 11 de la mañana, Magno Villca se disponía a iniciar su jornada de pastoreo, mientras caminábamos hacia la loma me decía: “tengo mis hermanos que están en Cochabamba, este torito es de mi hermano el Jorge, esa ternera es de mi hermano Anasto, esas dos vaquillas con su *waka qallu* son de mis hermanas que están estudiando en Totorá. Esa *chillka*, el *lunkhu* y el *killwa* es de mis papás y estos otros son de mí. (Ent. Magno Villca, 13/05/08)

En la anterior cita, vemos que el valor de lo colectivo en el *jisk'a yuqalla yuntiru*, comienza en sus primeras actividades de pastoreo. En dicha actividad, el aprendiz toma conciencia de que su formación en valores colectivos propios de su cultura, le permitirá conocer y practicar un conjunto de pautas que su sociedad estableció para que los miembros de su comunidad puedan regular de manera positiva las relaciones sociales. Este valor de lo colectivo, para el *jisk'a yuqalla yuntiru* con el transcurrir del tiempo y conforme a su

⁶⁶ Grupo de animales. En este caso es el conjunto de vacas y toros que los comunarios pastean.

crecimiento se constituirá en una creencia de mayor rango. Aprenderá que lo “colectivo” es la expresión de consenso social, un componente de su identidad *aymara*.

Otro valor fundamental que el *jisk'a yuqalla yuntiru* conoce e internaliza, es la responsabilidad pastoril. Cuando el aprendiz comienza a realizar sus primeras acciones de pastoreo de toros, tiene la posibilidad de estructurarlo en su conciencia. En cada jornada y en la interacción con los toros se dan procesos de reflexión y acción sobre la mejor forma de administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos, lo cual lo llevará al mejoramiento constante de sus relaciones sociales y niveles de productividad. Por ejemplo, en una jornada de pastoreo el niño estructura el valor “responsabilidad” de manera consiente mediante el desarrollo de las siguientes actividades:

Por la mañana el niño, junto a su padre, después de tomar el desayuno se dirige hacia los pilones de cebada cosechados, traen consigo cargas de cebada para alimentar a sus toros y vacas, más adelante, el niño después de almorzar,⁶⁷ se dirige a desatar a sus animales. En su trayecto el niño debe arriar a los animales a la *wijiña* más cercana para hacer tomar agua a sus toros y vacas, luego éste debe dirigir a la manada al lugar seleccionado para hacer comer el forraje, en el terreno el niño separa a los animales en dos grupos que pueden ser las vacas y toros menores de los toros maduros; al primer grupo se sitúa en lugares donde el pasto es regular y al segundo los dirige a los pastos más apetecibles y buenos. Cerca de las 16:30 el niño pastor debe dirigir a su ganado nuevamente a tomar agua de la *wijiña* y posteriormente llevarlos a consumir su *qullpa*⁶⁸. (Obs. del 04/10/08 al 15/10/08)

Junto al valor responsabilidad está el valor relacionado con el “respeto” a los pastizales ajenos. En la misma actividad pastoril pude constatarlo con una apreciación de campo.

Al charlar con mi tío Alberto y mi tío Corsino que descansaban en la zona, observé que los niños correteaban de un lado para otro atajando a los toros y vacas, procurando que no se pasen a otros terrenos. Los adultos desde su posición de descanso, daban indicaciones a los niños cuando éstos por descuido o por estar jugando no tenían bien controlados a los toros “camballa, atájale al toro, a su *qallpa* del tío Benito se está entrando”. El niño corría velozmente para cumplir con la indicación. En otro momento, mi tío Corsino se levantó y fue corriendo a atajar a su toro que ya se había pasado al terreno de los Tangara, su hijo al ver la desesperación de su padre corrió también y cuando ambos tomaron el control, el padre le regañaba y al mismo tiempo le indicaba hasta donde podía comer su toro y hasta donde no. Al regresar a su lugar de descanso decía “este camballa, no sabe bien darse cuenta del *chiru*, que no hay que hacer pasar, es que recién les estoy dejando con el toro, aprenderá siempre pues”. (Obs. 04/10/08)

⁶⁷ El almuerzo en la comunidad se da entre las 9:30 y 10:30 de la mañana. La merienda se da en las actividades de pastoreo y/o trabajo entre las horas 14:30 hasta las 16:00 por lo general y consiste en raciones secas de alimento.

⁶⁸ Salitrales ubicados cerca de los ríos y zonas arenosas.

Las dos citas anteriores, nos dan un claro panorama sobre cuán importante son los valores de “responsabilidad y respeto” en la formación del *jisk’a yuqalla yuntiru*. Cotidianamente, la crianza del toro exige niveles profundos de responsabilidad por parte de los niños criadores de toros. Además, estos tienen que estar estrechamente relacionados y ligados con el respeto que se le debe tener a la propiedad ajena. Entonces, cuando hablamos de espacios de aprendizaje, tenemos que indicar que mediante la actividad de la crianza de toros en Centro Revito, se desarrolló un espacio propicio para inculcar en los niños la responsabilidad y el respeto; nos referimos al espacio de aprendizaje conocido como la *waka awatiña*.

Para finalizar, debemos señalar que en la *waka awatiña*, el *jisk’a yuqalla yuntiru* puede reflexionar sobre su propio accionar y las formas en que ésta influye en su vida y destino, acerca de lo que es y de lo que quiere llegar a ser como *jisk’a yuqalla yuntiru* en principio, luego como *wayna* y más tarde como *jaqi*. En suma, la apropiación de estos valores, tiene una función social y es garantizar la convivencia colectiva armoniosa y de respeto mutuo.

5.4 Yapu qhulliña, yapu sataña, yapu llamayuña. El arado, siembra y cosecha

Siguiendo una escala progresiva respecto a los espacios de aprendizaje que la crianza de toros propicia, toquemos un cuarto que refiere a la actividad del arado, siembra y cosecha. Este espacio llega a representar una realidad en la que el *jisk’a yuqalla yuntiru* recurre a sus conocimientos previos para exponerlos ante los adultos de la comunidad, quienes evaluarán y reconocerán el nivel de aprendizaje de los conocimientos relacionados con la crianza del toro.

Este espacio de aprendizaje que engloba a tres actividades concretas: el arado, la siembra y la cosecha, representa un lugar donde no solo se cultiva alimentos, si no también es un espacio donde se cultiva la cultura. En ella resaltan acontecimientos que forman parte de la vida social y productiva de la familia y comunidad. El *yapu*, en Centro Revito, permite que los conocimientos emergentes cobren vida cuando se está procediendo al arado, la siembra y la cosecha pues, en ese momento el *jisk’a yuqalla yuntiru* asume un rol más protagónico y de mayor responsabilidad en el manejo y cuidado de las yuntas de toros. El siguiente cuadro resume tales conocimientos que posteriormente serán descritos:

Cuadro 12

Conocimientos y espacios de aprendizaje *Yapu qhulliña, yapu sataña, yapu llamayuña*

Actividad	Área	Conocimientos presentes
Arado de la tierra	Nutrición	Alimentación específica de la yunta para el arado.
	Suelos	- Tipos de suelos. - Cuidado de suelos.
	Tecnologías	- Herramientas que componen el arado. - Técnicas de amarro a las yuntas en terreno. - Enseñanza del arado a los novillos.
	Valores	- Sistemas de trabajo colectivo (<i>Ayni, turo jachxata</i>). - Sistemas de solidaridad y complementariedad (<i>turín yapxataña, mayor jayna</i>).
	Calculo	- Medición de terrenos en función al trabajo del toro. - Medición de terreno con la <i>wishca</i>. - Registro de datos en <i>chinuñas</i>. - Medición de terrenos con el <i>kayu</i>. - Medición del peso de los alimentos (arobas).
	Espiritualidad	- Ceremonia a la <i>pachamama</i>, <i>wak'us</i> e <i>illas</i>. <i>Ch'allaku</i> a las yuntas y los primeros surcos. <i>Cha'llaku</i> a las herramientas del arado. <i>Cha'llaku</i> al <i>chiwiqallu, urpuqallu</i> (nube que esta apunto de llover). - Lectura de la hoja de coca.
Siembra	Información genética.	- Preparación del terreno para la siembra. - Clasificación y selección de semillas. - Clasificación y selección de tierras según el tipo de semilla. - Tratamiento de la semilla en la siembra.
	Género	- Determinación de roles del varón y mujer en la actividad productiva. - Significados de los roles. - Relaciones de poder.
	Competitividad	- Acuerdos para hacer pelear los toros. - Desafíos para el dos de abril. - Construcción de la representación social del toro.
Cosecha	Utilidades	- Abonado de la tierra. - Técnicas de obtención del producto. - Derivados alimenticios. - Técnicas de almacenamiento

Fuente: elaboración propia en base a observaciones y entrevistas, mayo de 2008

En el cuadro, podemos advertir que los conocimientos locales emergentes en este espacio están ligados a la actividad agrícola. Por una parte, el *jisk'a yuqalla yuntiru* durante las actividades del arado, siembra y cosecha puede apropiarse de conocimientos instrumentales y técnicos sobre cómo producir sus alimentos. Además, tiene la posibilidad de relacionar dichos conocimientos con lo espiritual, pues se sabe que para el mundo *aymara* las actividades productivas están estrechamente ligadas a lo espiritual. El *jisk'a yuqalla yuntiru* aprenderá sobre cuán importante es la actividad para su familia. En Centro Revito, el trabajo relacionado con la crianza del toro, no es una actividad penosa; si no

más bien, es una actividad que se realiza con alegría y más aún, la misma se encuentra acompañada de ceremonias y ritos propios de la zona. Para sustentar nuestras afirmaciones, recurramos a dos ejemplos concretos sobre lo que se puede conocer en este espacio.

Ejemplo 1

El niño, al participar de dicha actividad productiva, aprende a clasificar los tipos de suelos que son aptos para producir las diferentes variedades de papa, quinua, cebada y trigo y, a su vez, la ubicación según los pisos ecológicos presentes en la zona. Paralelo a ello, están los conocimientos “finos” respecto a la selección de un tipo de suelo para la siembra de una determinada semilla.⁶⁹ Los comunarios antes de seleccionar una *qallpa* conocen su extensión mediante un sistema de cálculo propio del lugar, consistente en medir un terreno según los días que requiere ser arado por una yunta, también se suele medir con la *wishka* y el *cayu*. El primero consiste en la utilización de una cuerda y el segundo en el uso de pasos, datos que son contabilizados en la *chinuña* mediante la elaboración de nudos consecutivos que son archivados por los interesados.

Una vez determinados los tipos de suelo y técnicas de medición de las *qallpas*, vienen los conocimientos respecto a la preparación del terreno y la selección de semillas para la siembra. Este proceso tiene una secuencia que comienza con el sacado de las leñas y pajas con picota o azadón (*t'ular*); el primer arado de la tierra con yunta (*qullña*); abonado con guano de oveja haciéndolas dormir en el lugar (*uvijan wanuyaña*); cultivo o segundo arado (*kutixa*); espera del tiempo de siembra (*yapu sataña timpu*), quemado de leñas y pajas secas, destrozo de las *khulas* dejando todo limpio para la siembra (*yapu kupaña*); siembra (*yapu sata*); aporcado de las papas (*yapu picha*); *cha'llaku* a la papa más sobresaliente y la primera papa el martes de carnaval (*yapu challa*); cosecha (*yapu llamayu*); almacenado de la papa (*yapu phina*) y por último la selección de semillas (*simill ajlliña*). (2do. Taller comunal, 10,11/06/08)

Una tercera fase del proceso tiene que ver con los conocimientos tecnológicos relacionados con el manejo de la yunta para el arado. Según Pedro Villca, la enseñanza de la yunta se da en dos fases. La primera consiste en el *туру yapintaña* (enyugado de la yunta) por un par de días para que los novillos aprendan a coordinar y controlar el ritmo de sus movimientos. La segunda fase consiste en *yapintar* al novillo con un toro mayor, con mayor experiencia y manso para que éste le enseñe. La anterior actividad exige el conocimiento de las partes que componen el arado y las funciones que cumplen cada uno de ellos. Esto lo expresamos en una imagen presentada en los anexos. (Comunicación personal 09/11/07)

Vemos con claridad que el *jisk'a yuqalla yuntiru* al estar interactuando en este espacio de aprendizaje, atraviesa por un proceso de aprehensión de conocimientos concretos sobre las técnicas necesarias para producir. Además, este proceso se caracteriza por estar organizado en fases, es decir, existe un conocimiento planificado, amplio y variado para el roturado de la tierra, la siembra y la cosecha de los productos cultivables. En suma, vemos que en la comunidad Centro Revito existió y existe un activo proceso de

⁶⁹ Ver matriz en anexos.

domesticación agrícola y ganadera. Aspectos que sin duda, llegaron a definir las características más típicas de la economía y la tecnología productiva de la región.

Por otra parte, en el ejemplo presentado, evidenciamos que la organicidad de la *sayaña*, la *parcialidad* y el *ayllu* (plantas, animales, astros, ríos, cerros y humanos), permite la crianza ritual del *yapu* de tal manera que en Centro Revito el cultivo de la chacra es producto de una interrelación y cooperación de todos por todos.

Descrito los conocimientos previos necesarios para llegar al día de la siembra, el *jisk'a yuqalla yuntiru* al ser parte de del trabajo en el *yapu* tiene la posibilidad de aprender los conocimientos nutricionales presentes sobre la alimentación específica de la yunta para una jornada de arado. Don Gerardo explica:

Walxa pastunakaruwa turuxaruwa apantaniwiriti, suma manq'ataxa janiwa t'ijnaqirikiti, sumakiya khulliri yapu satawina, jani suma manq'ataxa ancha t'ijnaqiri, jaypunxa yakharuwa apiritwa mank'añapataki, ukata nayaxa suma yatxatatatwa wakanakata. (Ent.02/05/08)

Donde hay más pasto yo le sabía meter a mi toro, cuando está bien comido no corretea cuando estamos arando, por eso, bien comido siempre lo tenía, cuando es mal comido, mal tomado agua, el toro corretea cuando está arando. El toro cuando está bien hartado de comer y de tomar nada pasa, tranquilo, feliz está hasta que desamarramos. Cuando no está comido, bien grave corretean pues los toritos. En la tardecito siempre cuando desamarramos del yugo, apartito siempre me se llevar, como sea tengo que conseguir, así era yo para mantener al toro, pendejo siempre era. (Ent. 02/05/08)

Tal como se refleja en la vivencia del entrevistado, por la madrugada el *jisk'a yuqalla yuntiru*, lleva a su yunta a comer pasto *ch'iji* y *layu*. Antes de partir al *yapu* al toro se lo alimenta con cebada mezclada con *waylla* (paja) y luego se lo lleva a la *qullpa* para que consuma sal y luego al río o *wijiña*⁷⁰ para que tome abundante agua. Para la media jornada, el *jisk'a yuqalla yuntiru* junto a su padre llevan cebada y al final de la jornada se replica la alimentación matutina. El cumplimiento de esta dieta es fundamental para el trabajo en el *yapu*, así mismo, para el buen desempeño de la yunta, pues sólo “cuando está bien comido no corretea” (Comunicación personal, Pedro Villca 02/05/08). Veamos a continuación algunos ejemplos:

Ejemplo 1

Una vez que los actores se hacen presentes en el *yapu* prestos para la siembra, salen a flote el sistema de valores de trabajo colectivo. Uno de ellos es el *туру айна*, consistente en la colaboración y ayuda mutua entre dos familias para el arado de una *qallpa*, un día se trabaja para la familia solicitante y otro para el que ayuda.

⁷⁰ Estanques de agua construidas artificialmente por la ONG YUNTA y el municipio.

Ejemplo 2

Otro valor emergente es el *qhulli yanapiña*, se da cuando corre un rumor de que una familia carneó una llama justo cuando pretende arar su *qallpa*, los comunarios acuden de manera voluntaria junto a sus *jisk'a yuqallas yuntirus* a ayudar a la familia ya que saben que tendrán comida y bebida en abundancia como forma de pago por la jornada de trabajo, además al terminar la jornada la familia auspicante regala porciones de carne a los *jisk'a yuqalla yuntiru* para que lleven a su familia diciendo “esto he ganado”⁷¹.

Ejemplo 3

Otro valor colectivo es el *qhulliña jalkata*, se lo realiza para ayudar con yuntas al pasante de alguna fiesta o a las mujeres que quedaron viudas; consiste en una ayuda gratuita por parte de los comunarios y por su puesto junto a sus *jisk'a yuqallas yuntirus*.

Ejemplo 4

Por último, tenemos el sistema de pago de favores denominado *qhulljatanxa mayuru* que sucede cuando una familia recibe favores o préstamos y que no pueden ser pagados con dinero, también es un sistema de resarcimiento de daños y perjuicios cuando los toros se comen pastizales ajenos.

Los anteriores ejemplos muestran el desarrollo de ciertos valores colectivos presentes en este espacio de aprendizaje. La siembra permite que el niño pueda ser parte de las acciones solidarias que los habitantes realizan cuando se trata de trabajos fuertes donde la presencia del hombre o el conjunto de la familia es necesaria. La crianza del toro, mediante la actividad del arado, la siembra y la cosecha permite poner de manifiesto estos valores que son importantes para la comunidad. Entrando en la actividad de la siembra, debemos resaltar que en ella participan niños y niñas, en esa interacción se hacen visibles cuestiones de género en la socialización de los infantes cumpliendo diferentes roles o tareas. Según Luisa Villca, acontece de la siguiente manera:

La mujercita *wayño* hace, papa mete a los surcos. El hombrecito hay le tapa con su piecito, el surco que el toro está haciendo ahí está tapando, eso se llama *p'awiri*. La mujercita es *wayño*, la que se carga la papa, eso es *wayño* y el hombre es *p'awiri* eso lo que tapa. (Ent. 02/05/08)

Evidentemente, los roles del niño y niña están bien definidos tal como lo describe nuestra entrevistada. Por un lado, las mujeres tienen que ser de manera exclusiva las que introduzcan la semilla en el surco y los hombres quienes deben taparla. Esto se debe al complemento de Doña Luisa que dice “*wayño* como *pachamama* da fruto y *p'awiri* siempre está trabajando”. En fin, la chacra permite que se establezcan este tipos de roles y además ciertas relaciones de poder, como por ejemplo, cuando la mujer controla la

⁷¹ Transcripción de matriz elaborado en un taller de la comunidad.

distribución de los alimentos entre la familia y los trabajadores tal como lo afirma la misma entrevistada “mas corazón tenemos, de una ollita para todo alcanza, toda plata y de comer la mujer siempre maneja, sino que puede ser”.

En síntesis, este punto nos permite comprender que en el contexto de estudio para garantizar el ciclo productivo como la siembra y la cosecha de productos agrícolas, se cuenta con procesos de planificación, donde el *jisk'a yuqalla yuntiru* tiene un rol primordial: apropiarse de esos conocimientos espirituales y técnicos vitales para la buena producción agrícola.

En ese sentido, se hace necesario que el aprendiz vaya apropiándose del sistema de conocimientos sobre el arado, la siembra y la cosecha de este pueblo *aymara*. Con el transcurrir del tiempo y con el apoyo y la experiencia de sus padres y comunidad, el *jisk'a yuqalla yuntiru* se dotará al mismo tiempo de un pensamiento propio basado en observaciones y experiencias. Todo este conjunto de conocimientos permite realizar una buena siembra y por ende esperar un buen año agrícola. Esto que se conceptua como espacio de aprendizaje le permite al niño un desarrollo cognitivo y motriz sobre la producción agrícola. Se trata en realidad de un conjunto de conocimientos sistematizados que explican los fenómenos que se producen en la época de la siembra en Centro Revito,

Para terminar, queda resaltar que este procedimiento en la elaboración general de conocimientos referentes al arado, siembra y cosecha demuestra una elevada sistematización teórica y técnica de productividad en este espacio de aprendizaje, dependiendo en su forma y la visión armónica del mundo de quienes lo trabajan.

5.5 Waka feria: compra y venta de toro

Continuando con la descripción de los conocimientos locales que emergen en los espacios de aprendizaje que propicia la crianza del toro en la comunidad Centro Revito, toca desglosar otro espacio propicio donde el niño *aymara* tiene la oportunidad de socializarse con un mayor número de personas y realidades distintas. En ese marco, las *waka* ferias constituyen una actividad determinante al interior de la comunidad y fuera de la comunidad.

En ese contexto, los *jisk'a yuqallas yuntirus* de Centro Revito suelen participar de esta actividad económica acompañando a sus padres a la feria del *ayllu Parqu*, distante a unos ocho kilómetros del pueblo, tiene lugar el 23 de junio en la comunidad de *Wakanapi* y

otras ferias de menor concurrencia como la de *Marquirivi*, *Wayllamarca* y *Culta* entre las más conocidas.

Además cabe destacar, que el *jisk'a yuqalla yuntiru* no solo acompaña de manera pasiva a su padre, como suele suceder en otras sociedades. El niño de la región de estudio, acompaña al padre con una responsabilidad específica: apropiarse de ciertos conocimientos que le permitan ampliar su bagaje sociocultural en torno a la crianza del toro. En la *waka* feria el aprendiz tiene la posibilidad de ampliar sus conocimientos en un contexto donde lo nuevo por conocer le permite retroalimentar y evaluar el nivel de dominio técnico y teórico de sus conocimientos previos adquiridos en su comunidad, respecto de la buena crianza del toro. En el siguiente cuadro resumimos los conocimientos emergentes en dicho espacio:

Cuadro 14
Conocimientos y espacios de aprendizaje
Waka feria

Área	Conocimientos
Territorialidad	• Delimitaciones locales entre <i>ayllu</i> y <i>ayllu</i> • Delimitaciones políticas estatales • Identidad cultural
Economía	• Oferta y demanda • Negociación • Otras actividades comerciales. • Divisas
Información genética	• Variedades de toros • Razas mejoradas • Indicadores de calidad • Procedencia de los animales
Espiritualidad	• Rituales a la <i>pachamama</i> • Rituales a los toros comprados y vendidos
Género	• Relaciones de poder • Delegación de roles entre varón y mujer
Planificación familiar.	• Abastecimiento de alimentos • Finalidad del dinero • Importancia del ahorro

Fuente: elaboración propia en base a observaciones y entrevistas, mayo de 2008

Entrando en la parte de la descripción de los conocimientos posibles de ser apropiados por el *jisk'a yuqalla yuntiru* en la *waka* feria, veamos en principio los que tienen que ver con la territorialidad. Este comienza con la formación de la identidad de los niños. En el espacio en cuestión, cada *ayllu* y comunidad tiene su propio espacio para ubicarse, por ello, el *jisk'a yuqalla yuntiru* toma conciencia de su identidad como Centro Reviteño y

miembro del *ayllu Pachacama* cuando sus padres ocupan un espacio determinado conocido como *waka sayaña*. También cuando los compradores se aproximan a cotizar los toros suelen hacer preguntas como “de dónde es tu toro”, “de qué *ayllu* es” momento en el cual su padre responde con los datos específicos de su procedencia, tal como se refleja en la siguiente transcripción:

...el *jisk'a yuqalla yuntiru*, llega junto a su padre y sus toros a un espacio en el cual estaban varios conocidos de la comunidad Centro Revito. Ante mi pregunta ¿aquí nos vamos quedar? me dijeron “si pues sobrino, este es nuestro lugar de Revito, ahicito está el tío Pancho de *Marquirivi* y mira el otro tío, no debes conocer, ese de *Culta* es, aquí *Pachacama* siempre estamos, *Wayllamarca* y *Sora Sora* otra *waka sayaña* tiene”, allá están pues. Los niños que escuchaban atentamente la conversación seguramente ya lo sabían. Así comienza la construcción de su identidad. (Obs. Feria de *Wakanapi* 24/06/08)

De igual forma, la *waka feria* como espacio de aprendizaje, propicia los elementos necesarios para que el *jisk'a yuqalla yuntiru* tenga conocimiento del sistema de organización política estatal nacional e internacional cuando escuchan las propuestas de compra por mañazos que vienen de la capital Totorá, Oruro, La Paz y Perú diciendo “para llevar aquí no más quiero, no va salir de Totorá, en *Wara Wara* quiero criar”, “para llevar a Oruro quiero, barato está la carne allá”, “en La Paz casi mismo precio está, hay quiero llevar, no para matadero” y algunos vendedores increpan “para Perú debes querer pues, hay dice que bien pagado está el toro”. (Notas de campo, Feria de *Wakanapi* 24/06/08)⁷²

Entonces, estamos hablando de un espacio de aprendizaje donde se viene consolidando la noción de identidad territorial. El *jisk'a yuqalla yuntiru* en la *waka feria* tiene la posibilidad de legitimar su espacios territoriales dentro del territorio local, regional y nacional. Por otra parte, los conocimientos posibles de ser apropiados por el niño le encaminan hacia una vivencia intercultural, pues también podría ser considerado como uno de los primeros espacios interculturales donde el niño puede interactuar con personas que tienen diferentes bagajes culturales.

Otro ejemplo tiene que ver con conocimientos económicos. Los compradores juegan un papel preponderante y pueden ser de tres tipos; el que lo quiere para el matadero, el que lo quiere para criarlo, hacerlo trabajar y pelear y el que lo quiere para hacer pelear y trabajar. En el lugar hay gran cantidad de animales junto a sus dueños, los compradores van cotizando y viendo la calidad de los ejemplares, (en función al curveado de las astas principalmente cuando se busca un toro de pelea) mientras los vendedores esperan que les dé un buen precio por sus animales, que sin duda les costó mucho esfuerzo criarlos y

⁷² Para mayor amplitud de este punto remitirse a la matriz.

con los cuales crearon lazos de afectividad. Cuando el comprador se acerca y mira detenidamente al toro comienza una ronda de negociación del cual el niño es parte ya sea escuchando, observando o haciendo mimos a su toro. Aquí la transcripción de un diálogo dado en la feria:

Comprador: ¿Cuánto hermanito?
Vendedor: 8
C: Mucho es pues
V: Esta bien hermano, ya trabaja y pelea también, fíjate buena *wajra* tiene?
C: ¿Cuántos años tiene?
V: Tres dientes tiene
C: Seis te lo doy
V: Cómo pues hermano, si bien mantenido está.
C: A ver voy a dar una vuelta.
C2: ¿Cuánto?
V: 8
C2: Para criar quiero, no tengo yunta ¿ya sabe trabajar?
V: Claro, derecho es⁷³.
C2: ¿De dónde es pues?
V: De Revito, aquí abajito nomás
C2: Ah, conozco yo soy de *Irana*, su *wajrita* me gusta, ¿chucarito es?
V: Bueno es pues, mucho está peleando con su mayor por eso lo estoy vendiendo.

Esta negociación con diferentes matices se da a lo largo de la jornada de compra y venta, lo cierto es que el niño está expuesto a una realidad en la cual evalúan a su animal, escucha las características positivas y negativas que le hacen los compradores a su toro. Sin embargo, espera paciente que algún comprador le pague un precio justo. Luego de tantas idas y venidas llega el comprador interesado y pide hablar en concreto con los dueños.

C3: Cuánto ya hermanito, con ganas de comprar?
V: Ya dámelo 7.500 (después de un amplio regateo)
C3: Ya último 7 con 200
V: De una vez ya, trayme media caja⁷⁴ y listo

En ese transcurso el comprador entrega el monto de dinero acordado al dueño y éste pide media caja de cerveza para *ch'allar*⁷⁵ al toro y cerrar el negocio, en seguida se acercan los vecinos y parientes a brindar con la cerveza despidiendo al toro. El niño confundido, entre alegría y tristeza ve como su toro es arrebatado de su vida, como en muchas ocasiones.

⁷³ Haciendo referencia al toro que tiene mayor experiencia en el arado.

⁷⁴ Cuando se consolida la compra y venta de un toro, quien lo compra debe retribuir con una caja de cerveza al dueño, en señal de un buen acuerdo y para proseguir con el ritual tradicional.

⁷⁵ Consiste en regar alcohol sobre los implementos que se usa en los ritos o sobre un animal que va a ser sacrificado. También se realiza la *ch'alla* de las chacras por motivo de la siembra en algún momento durante el período del crecimiento de las plantas, en el estreno de herramientas de trabajo, cuando se hacen los cimientos de una nueva casa y durante un viaje, cuando se pasa por una cumbre.

El padre entrega el dinero a la madre y él se queda con la caja de cerveza, los niños se acercan a la madre demostrando su tristeza (Obs. 24/06/08).

Imagen 7



Waka feria: feria de los toros, constituye en un espacio de aprendizaje básicamente de intercambio comercial.

Foto: Edwin Gómez Anconi. 2008.

Respecto de los conocimientos relacionados con el manejo de información genética para la compra y venta de los toros, es necesario conocer las variedades propias del lugar, las variedades mejoradas, el lugar de la procedencia en función a indicadores de calidad, ya que la mayor parte de los comunarios al vender su toro suele comprar otro de menor tamaño. Los testimonios que vienen a continuación proporcionan algunas pautas básicas de este tipo de conocimiento:

Se tiene que fijar la estatura y el pecho, cuando es el pecho doble el toro va ha ser bueno, doble pecho aquí en el pechito sabe tener, de aquicito está en uno y de aquicito se parte en dos. Si es uno nomás hasta aquí, no es bueno. Si su pierna es muy delgada no es bueno. El toro que es de doble pecho, bien corpudo es, eso hay que saber. (Andrés Gómez, 24/06/08)

Los toros hay que escoger también, de acuerdo a su género; su cabeza, su nariz de eso hay que conocer, de sus astas, como está sus uñas. No es mirar y comprar nomás, hay que ver también qué tamaño puede crecer sus hueso hay que ver, su asta tiene que ser un poco grueso, asta blanca, su nariz tiene que ser medio cuadrado, ese es el mejor toro que crece. (Hermógenes Tangara, 24/06/08)

Los datos advierten sobre una gama muy compleja de los conocimientos locales presentes en la *waka feria* respecto a la calidad de los toros para la compra y venta según el tipo de toro que se pretende criar. El *jisk'a yuqalla yuntiru*, es parte de esta actividad en la cual se nutre de dichos conocimientos, al observar y escuchar los diálogos de sus

parientes, cuando evalúan a un toro potencial en compra⁷⁶. Después de tantas idas y venidas, regateos de precio, en horas de la tarde se concretan las transacciones, ese suceso tiene mucha trascendencia para el padre y en especial para el *jisk'a yuqalla yuntiru* ya que se sumerge en el mundo espiritual mediante el *ch'allaku* que se realiza al toro que se vende y al nuevo toro que se compra. Para ello, recurramos a una explicación recogida en el lugar:

Es que el toro tiene más precio que la vaca, es que ellos están comprando con un poco más y por eso tienen que dar cerveza, nosotros *ch'allamos* por la plata que nos da el toro diciendo "La Paz banco, Potosí banco", *sumaj chuyma, chuyma chakayaqipa* (esta plata que ha venido del banco, nos confundimos contar tanta plata, ya no podemos contar, nuestro corazón se alegra, plata, tanta plata hay, que ya no podemos contar, es abundancia gracias al toro). "*turuja jan iraqataqipa*" (que el toro que hemos vendido, no está como vendido, que esté tal como está, eso se están *ch'allando*), como no estaría vendido que haya de cuenta otro. Aunque no compramos otro toro pero va a nacer otro de la vaca que tenemos. (Ent. Edwin Bustillo, 24/06/08)

En efecto, la transacción comercial está fuertemente marcada por un nexo espiritual entre hombre-toro. El comprador le suele entregar cajas de cerveza al dueño y refrescos para el *jisk'a yuqalla yuntiru* en reconocimiento por la manutención y buena crianza del animal. Los dueños del toro se ponen felices por el dinero que les dio el toro y muy tristes por la separación del animal que en algunos casos van directo al matadero, lo cual provoca pena y llanto al *jisk'a yuqalla yuntiru* al ver que le arrebatan a su yunta. Esta descripción es muy visible y más aún en los momentos donde la embriaguez se apropia de los que asisten a la *waka feria*.

Sin embargo, los beneficios por la transacción económica son muy necesarios para las familias de Centro Revito, como ya dijimos antes, la mayoría de las veces, con el dinero de la venta del toro se compra un *turu qallu* (cría de toro) y el resto va para el ahorro y el abastecimiento de alimentos y otras prendas necesarias para la familia. Otro punto muy relevante y muy notorio en la *waka feria* tiene que ver con las relaciones de poder que emergen. Por ejemplo, el papá junto al *jisk'a yuqalla yuntiru* son quienes se encargan de mostrar y presentar a los toros y son quienes reciben todos los reconocimientos, mientras que la madre junto a las niñas suelen definir el precio de la venta final y además la mamá es quien agarra el dinero por la venta del animal (Obs. Feria de *Wakanapi* 24/06/08).

⁷⁶ Este punto de las metodologías de enseñanza – aprendizaje se lo desarrollara más adelante.

5.6 *Turu anatawi*: La pelea de toros

En la comunidad Centro Revito, el *Turu anatawi* constituye un fenómeno social reconfigurado de las famosas corridas de toros de la sociedad española. El *Turu anatawi* consiste en el encuentro de los toros en su fiesta, celebrada con muchos rasgos espirituales y veneración a través de una pelea. La fiesta nació por los años 86, 87 y 88 y se la realiza en el aniversario del toro el primero de abril, anteriormente se la realizaba el mismo día, hoy por decisión colectiva se la realiza el primero de abril debido a que se busca prevenir riñas entre comunarios que por ese día ingieren bebidas alcohólicas y provocan altercados, además que, les parecía mal que el mismo día del cumpleaños del toro se lo tenga que hacer pelear, cuando éste en su día debería estar bien adorado y descansado. En la actualidad la pelea se la efectúa el primero de abril y el dos los *ch'alla* en sus domicilios. Así lo afirman algunos testimonios:

Yo más o menos me dado cuenta a la edad de doce años, había el dos de abril la fiesta del toro, cumpleaños de toro, había un pueblo, hay atrás de Centro Revito, desde ahí me doy cuenta de que el dos de abril era un aniversario de los toros, yo cuando era de esa edad llevábamos los toros a ese pueblo de cada familia, que pertenece a la comunidad *Pachamama*. (Ent. Narciso Gómez, 23/10/07)

No era dable siempre que sea el dos, como ese mismo día nos *ch'allabamos*, así mareaditos nos sabíamos ir a la pelea. A veces entre dueños nomás sabíamos querer pelear no era bien siempre, por eso hemos entrado en acuerdo que sea el primero. Ahora está bien nomás, el primero hacemos pelear y el dos tranquilo lo *ch'allamos* en las casitas junto a su *illa*. (Ent. Simón Tangara, 30/10/08)

Las dos citas advierten sobre el nacimiento del *toru anatawi*. En no más de treinta años se convirtió en el eje del proceso de socialización del niño *aymara*. Por ello, consideramos que en este espacio de aprendizaje el *jisk'a yuqalla yuntiru* está expuesto a factores de confrontación, orgullo, evaluación, críticas y reconocimiento en cuanto a calidad de crianza de su toro. Por otro lado, el niño asimila lo importante que resulta construir o mantener un estatus familiar en la parcialidad, comunidad, *ayllu* y provincia. En este evento pueden suscitarse actitudes de provocación, de revanchismo y peleas entre los comunarios, puesto que se pone en juego, como dijimos antes, el orgullo y status de la familia que puede ser determinado a partir de la victoria o pérdida de un toro en una de las contiendas. Por ello, la pelea de toros invita a los niños de Centro Revito a apropiarse de nuevos y más complejos conocimientos. Veamos cuales.

Cuadro 13
Conocimientos y espacios de aprendizaje
Turu anatawi

Área	Conocimientos
Territorialidad	• Identidad familiar • Identidad con su parcialidad. • Identidad en el <i>ayllu</i> • Identidad con su <i>marka</i> y provincia.
Organización política.	• Reconocimiento de las autoridades originarias. • Jerarquía de las autoridades originarias. • Organización social de la comunidad.
Espiritualidad	• Ceremonias a las deidades • Adoración a los toros • Complementariedad con el toro.
Estatus social	• Reconocimiento social de los <i>jisk'a yuqallas yuntirus</i>. • Contratación de toros para niveles superiores de pelea en la provincia.
Evaluación	• Autocrítica en la crianza del toro por una derrota y victoria de su toro. • Planificación para prever la crianza de buenos ejemplares. • Identificación de las debilidades y potencialidades.

Fuente: elaboración propia en base a observaciones y entrevistas, mayo de 2008

El *туру anatawi*, último espacio de aprendizaje en el proceso de socialización del *jisk'a yuqalla yuntiru*, representa para los *aymaras* de Centro Revito la consolidación del proceso formativo del niño que hasta los ocho a nueve años se apropia de conocimientos y habilidades básicas para la buena crianza de toros, visibilizados cuando el niño llega al pueblo con sus toros y más aún en el momento en que su yunta entra a la cancha para representarlo. En ese marco, resulta interesante describir algunos conocimientos que irradia dicho espacio en base a la siguiente cita:

Somos de dos parcialidades, yo soy de la *urinzaya* y entre nosotros nos ayudamos, hacemos *ayni* en los trabajos. Cuando hay carnavales entre *aranazayas* chocamos como decir quién baila mejor, en pelea de toros hay bien grave siempre es porque ahí también por *aranzaya* metemos el toro a la cancha. Pero tenemos que hacer pelear por peso. (Ent. Corsino Villca, ex Corregidor, 13/10/07)

Entrando en un análisis del dato anterior, podemos deducir que los conocimientos locales referidos a la identidad territorial comienza cuando el *jisk'a yuqalla yuntiru* tiene conciencia de todo aquello que forma parte del espacio en el cual se socializa. El primer grado tiene que ver con la identidad con su familia nuclear que reside en la *jach'a uta*, el segundo con la identidad de su *sayaña* que constituye la familia amplia, la tercera tiene que ver con la identidad con su parcialidad sea de *aranzaya* (abajo) o *urinzaya* (arriba), una cuarta está relacionado con su *ayllu Pachacama*, luego está la identidad como totoreño, luego como orureño y como boliviano. Tal proceso de construcción gradual de la identidad del *jisk'a*

yuqalla yuntiru tiene como transversal su identidad cultural *aymara*, es decir que, en cualquier grado que se encuentre el *jisk'a yuqalla yuntiru* siempre resaltar  su identidad *aymara*. (Notas de campo, 13/10/07)

En cuanto a los conocimientos sobre organización política de la comunidad, durante la jornada del *туру anatawi*, el *jisk'a yuqalla yuntiru* al estar interactuando con el conjunto de la comunidad tiene la posibilidad aprender sobre la jerarquía de las autoridades de la comunidad que se estructuran bajo el siguiente orden:

Cuadro 15
Autoridades de Centro Revito

Políticas	Festivas
Tata hilacata y mama hilacata / tata corregidor / mama corregidora.	Pasante de la fiesta de Tata Santiago.
Agente Municipal	Cabecilla o pasante del <i>туру anatawi</i> por parcialidad.
Junta Escolar	Pokhhachiri

Fuente: elaboración propia en base revisión de las actas de la comunidad. 2008.

Dentro el marco de las funciones de las autoridades de la comunidad, el *jilaqata* es el más representativo pues se constituye en el cuidador del pueblo y el *tata* corregidor es el representante político administrativo del lugar ante la prefectura, el agente municipal ante la alcaldía de Totora, la Junta Escolar se ocupa de la educación y el actuario es quien acompaña al *jilaqata* y corregidor en las diferentes reuniones redactando las actas. Entre las autoridades festivas tenemos al pasante como el principal quien se responsabiliza de organizar la fiesta principal del pueblo durante una semana a mediados del mes de julio, el cabecilla se encarga de organizar la presentación de los toros por parcialidad en el *туру anatawi* y el *pokhhachiri* está encargado de realizar todos los actos rituales antes y durante la fiesta de los toros.

El primero de abril, reunidos todos los comunarios de Centro Revito, acontece un fenómeno muy difícil de deconstruirlo en su entera complejidad. Sin embrago, algunos datos recabados permiten tener un acercamiento suficiente para percibir aspectos espirituales, estatus social y formas de evaluación y reconocimiento social al *jisk'a yuqalla yuntiru*.

Cuando cruza la plaza y adorado por la familia, se le arroja con *t ka*, los niños que somos (*jisk'a yuqalla yuntiru*, siempre los agarramos, los papás y los *jilaqatas* están adorando nomás. Otros toros pasan el arco sin miedo. Los chicos siempre hemos sido encargados de cuidar los toros, hacer comer, amarrar, llevar

a la casa, al corral, por eso nos dicen *jisk'a yuqalla yuntiru*. (Ent. Corsino Villca, ex Corregidor, 13/10/07)

Primero *ch'allamos* todas las autoridades, en la mesa ponemos la palabra todos los autoridades, primero es *jilaqata*, segundo es el corregidor, agente, esos tres autoridades están en la mesa, de hay todos *challan* y hay que felicitar a los *jisk'a yuqalla yuntiru*, a su papá también, cabecilla también, dulce también se le regala a los *jisk'allas*. Todas las autoridades recomiendan "prohibido insultarse, prohibido fallar las palabras, nada de insultos, el que le insulta ya le saca sanción. (Ent. Ruperto Villca, Tata Corregidor, 09/05/08)

Ambos ex Tata Corregidores, advierten sobre el rol protagónico que tienen las autoridades originarias en el *туру anatawi* como los directos responsables de dirigir el desarrollo de la festividad precautelando que no exista altercado alguno. Por otra parte, se resalta la instalación de una ceremonia social y espiritual para reconocer el trabajo y la dedicación de todas las familias y los *jisk'a yuqallas yuntirus* por mantener, criar y presentar a sus toros. No cabe duda que las autoridades priorizan el reconocimiento a los niños criadores de toros y con el transcurrir del evento su trabajo y conocimientos –sobre la buena crianza del toro- estarán bajo evaluación. En ese sentido, todas las condiciones están dadas para que el acontecimiento anual tome cuerpo para que las relaciones de estatus comunitario entre familias y *jisk'a yuqallas yuntirus* florezca para dar fin a una etapa de formación y comenzar otra nueva consistente en llegar a ser *jaqi* buscando siempre *el suma qamaña* o el vivir bien.

Imagen 8



Turu anatawi: la pelea de toros, constituye en un espacio de aprendizaje básicamente competitivo.

Fotografía: Edwin Gómez Anconi. 2008.

Hasta este momento se demostró que los procesos de socialización infantil en la comunidad Centro Revito, en el caso de los niños, gira en torno a la crianza del toro. El *jisk'a yuqalla yuntiru* en su proceso de socialización infantil atraviesa por diferentes espacios de aprendizaje que, en un primer momento, le permiten apropiarse y desarrollar

ciertos conocimientos y competencias que posibilitan su formación, además, recibir el reconocimiento social como niño que sabe criar toros.

De igual forma, percibimos que en Centro Revito se vienen dando constantemente producción cultural y de conocimientos transmitidos a los niños a través de formas de socialización muy característica de esta sociedad indígena *aymara*. Con los cinco espacios de aprendizaje descritos y los conocimientos que emergen de ellos para la formación del niño, se pudo analizar las estrategias de construcción de conocimientos propias y acordes a la cosmovisión de los *aymaras* de la zona de estudio. Estos espacios de aprendizaje representan una realidad pedagógica, pues su planificación y gestión les permite mantener y reproducir una educación propia. Por otra parte, también, en este acápite, se pudo reflexionar sobre los mecanismos propios que tienen las sociedades indígenas para gestionar sus conocimientos y reproducir sus sociedades.

En conclusión, los conocimientos locales que giran en torno a la crianza de toros en Centro Revito, tienen sus propios espacios. De igual forma, describimos cómo el conocimiento indígena se diferencia del conocimiento occidental, pues constatamos un carácter eminentemente colectivo en su construcción, en contraposición con el carácter individualista del conocimiento eurocentrista. En el siguiente acápite haremos referencia a otra gran complejidad de la epistemología indígena: las metodologías de enseñanza-aprendizaje que desarrollaron los *aymaras* de Centro Revito para la transmisión de sus conocimientos. Veremos cómo mediante la crianza del toro los niños son socializados hasta llegar a ser un *jisk'a yuqalla yuntiru*.

6. Metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje en torno a la crianza del toro

En este acápite, presentamos la tercera parte de los resultados de la investigación titulada *jisk'a yuqalla yuntiru*. Tiene que ver con las metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje que la comunidad Centro Revito desarrolló en torno a una actividad: la crianza de toros, esto con la finalidad de transmitir conocimientos locales y garantizar el proceso de socialización infantil de los niños.

Toda sociedad desarrolla de manera particular metodologías de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de preservar su continuidad existencial. Es verdad que los niños, cual fuese su cultura o cosmovisión, aprenden y se socializan de maneras muy similares. Por ejemplo, en todas las sociedades, los niños aprenden observando, escuchando, imitando y jugando. La diferencia está en la finalidad y la complejidad de su organización. Por ello,

en este estudio encontramos que en Centro Revito hay metodologías de enseñanza-aprendizaje de “carácter universal” y otras que son “locales”.

Del mismo modo, el sistema de organización del aprendizaje indígena se caracteriza porque en ella “no existe la noción de un saber homogéneo, normalizado, estático, sino un saber que siempre está recreándose, “macollando” por el ejercicio concreto de la reciprocidad entre las colectividades vivientes. En ese entendido, en el presente acápite, y en complementación con el anterior, reflejaremos las didácticas educativas que la comunidad Centro Revito desarrolló y aún mantiene en el proceso de socialización de los *jisk’a yuqallas yuntirus*. Todo esto en función a una actividad muy significativa para ellos: la crianza del toro.

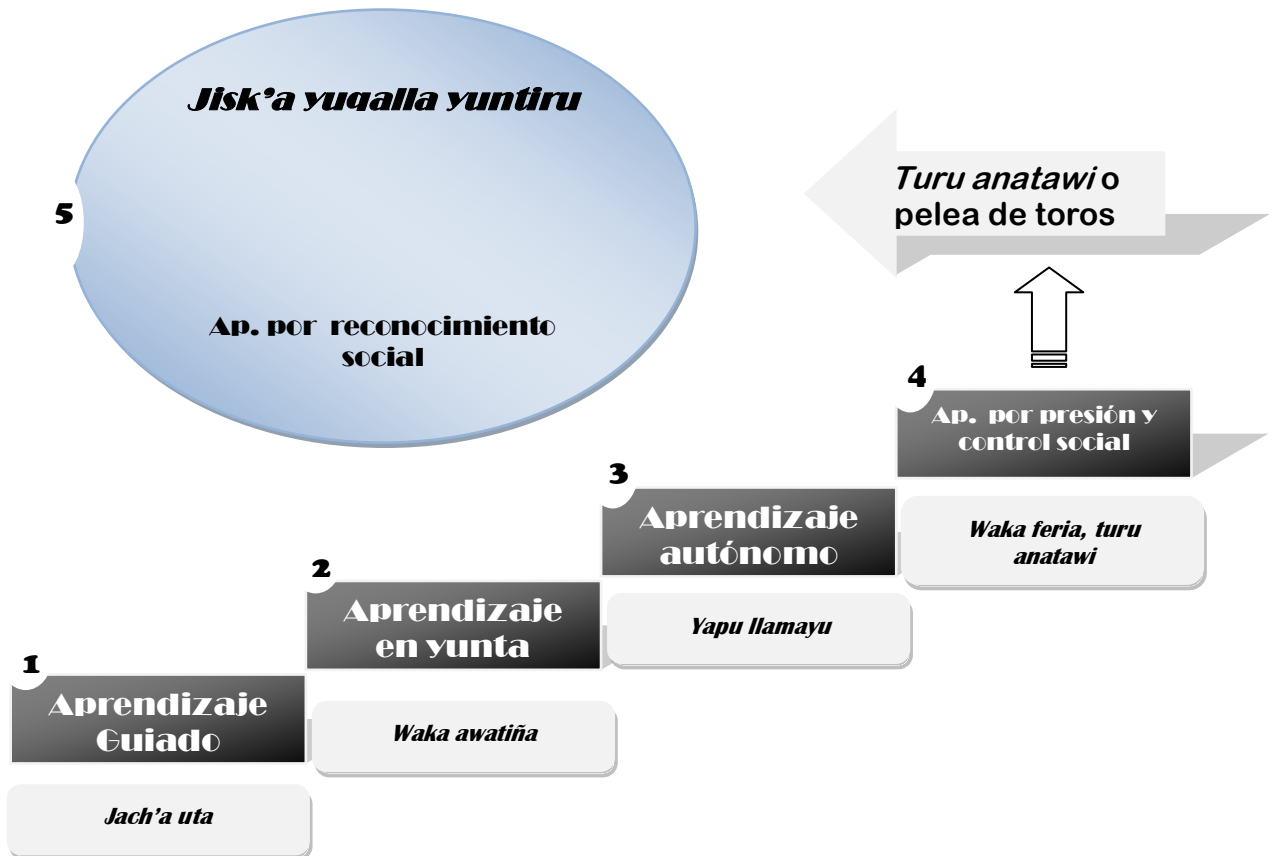
En ese sentido, es prudente resaltar que el anterior acápite hizo referencia a los espacios de aprendizaje donde están presentes y cobran vida los conocimientos locales en la vivencia y crianza mutua entre *jisk’a yuqalla yuntiru* y su toro. Ahora nos toca analizar y describir qué metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje existen para garantizar este proceso de socialización infantil.

Cabe destacar que en cada espacio de aprendizaje existe una metodología de enseñanza y una estrategia de aprendizaje pertinente. En ese sentido vemos que en la *jach’a uta*, junto a la *waka ikiña* tiene lugar el aprendizaje guiado, en la *waka awatiña* se evidencia una propia: el aprendizaje en yunta, en el *yapu llamayu* el aprendizaje autónomo y en la *waka feria* y el *туру anatawi* resalta un proceso de enseñanza-aprendizaje por presión y control social.

Todo este proceso conduce al niño a recibir un reconocimiento social el día de la pelea de toros. Es un proceso de evaluación, legitimización y consolidación comunitaria del proceso formativo y/o socialización infantil del *jisk’a yuqalla yuntiru*. Es decir, un niño que se apropió y comprendió la naturaleza de su cultura y cosmovisión gracias a un eje que permite su socialización: la crianza de toros. En el siguiente diagrama podemos notar tal afirmación.

Diagrama 2

Fases del proceso de desarrollo del *jisk'a yuqalla yuntero*
Metodologías de enseñanza aprendizaje en Centro Revito



6.1 Participación guiada

La crianza del toro en Centro Revito es el eje principal por el cual el niño comienza a participar e interactuar en las actividades de la familia y la comunidad. Según el enfoque sociocultural de Vygotsky (2000), estaríamos hablando de un proceso de socialización por el cual el niño aprende bajo la guía de un adulto o par especializado. A su vez, está desarrollando destrezas específicas en lugares concretos de acuerdo a la normas establecidas por su comunidad. Sin embargo, los hallazgos de la investigación exigen contextualizar algunos conceptos teóricos que por su *locus de enunciación* no llegan a comprender la cosmovisión de las sociedades indígenas. En efecto, tal como lo describimos en el acápite de conocimientos locales y espacios de aprendizaje, la familia

en la comunidad de estudio trasciende más allá de lo humano y más bien constituye una complejidad holística compuesta por humanos, deidades, animales y naturaleza.

La familia se constituye en guía de aprendizaje del *jisk'a yuqalla yuntiru*: los padres, animales, deidades y naturaleza. En ese marco, el padre y los hermanos mayores son guías de aprendizaje especializados para el niño, ambos agentes, por lo común, hacen partícipe al niño de todas las actividades de crianza mutua entre hombre-toro, lo cual propicia una directa inmersión del aprendiz en todas las actividades familiares y comunales que se desarrollan desde la *jach'a uta*, la *sayaña*, la parcialidad, comunidad hasta abarcar el territorio *aymara*. A continuación transcribimos una entrevista que dará mayor entendimiento a lo descrito:

Ya saben cuál es su camino, todo aprende de su papá, con su papá siempre camina. El papá no explica en la casa, tiene que ir siempre a la chacra y donde se patea. Se le enseña los límites de terreno hablando, aunque en la casa se lo puede hacer explicando. Pero el otro tiene que ir siempre. (Ent. Simón Tangara, 21/10/07)

El testimonio de Simón, brinda una explicación muy elocuente respecto al momento en el cual comienza el hecho educativo a través de la participación guiada: “todo aprende de su papá”. Tal lectura implica que el principal depositario de los conocimientos necesarios para que el niño viva su crianza en compañía de su toro es el progenitor. En un segundo momento, notamos que el comunario resalta con énfasis que el niño siempre tiene que acompañarlo en todas las actividades productivas de la familia, el niño aprende siguiendo los pasos de su padre junto a su toro, puesto que este trío comparten la misma vivencia cuando van a la chacra y en los pastoreos cotidianos. Siguiendo con el análisis, se explicita otro factor crucial para el aprendizaje del niño; el aprendizaje situado, puesto que la cita, en su última parte, termina aseverando que los aprendizajes son significativos cuando se lo experimenta *in situ*, lo cual implica un refuerzo de enseñanza oral, como en el caso del aprendizaje del territorio.

Según Rogoff (1993), el niño al relacionarse cotidianamente con sus padres, tiene muchas posibilidades que hacen posible la participación guiada en la resolución de problemas. El niño, desde su nacimiento hasta los tres años, acompaña a su madre estando cargado en su espalda ó suele estar jugando en el patio de la casa. En ese ínterin observa y escucha de manera pasiva las técnicas para asegurar la puerta del *waka uyu*, las técnicas para amarrar y desatar a los toros en la *waka ikiña*. Así mismo, observa el nacimiento de las crías, el afecto de la cría con su madre y las enfermedades que sufren, pero en mayor medida, internalizará la relación afectiva que hay entre el criador y

el toro, notará con el tiempo que cada animal tiene un nombre y que cada primero de abril se le realiza un ritual en su honor (3er. Taller comunal, 10,11/12/08). De esa manera, el aprendiz internaliza simbólicamente las representaciones, económicas, culturales, religiosas y productivas que giran en torno a la crianza de este animal. En algunas visitas a familias de la comunidad pude notar lo siguiente:

...la familia de Norberto Vilca está conformada por tres varones de diferentes edades, el menor tiene siete años, también tiene dos niñas de ocho y cinco años. Cerca de su *jach'a uta* está una *waka ikiña*, los niños varones van junto a su hermano mayor a acariciar a los toros, las niñas también corren. El padre se acerca y mientras sujeta a un toro llamándolo por su nombre les pide a sus hijos que acaricien y den cariño al toro. Luego, el padre procede a desatar a los toros mientras los niños con la ayuda del padre, quien agarra a los animales por los cuernos, también proceden a desatar a los animales pequeños con un poco de temor. (Obs. mayo de 2008)

En este pasaje evidenciamos una clara muestra del cómo aprenden los niños *aymaras* de Centro Revito, mediante de la participación guiada en la crianza de toros. En primera instancia, el texto denota el interés natural de los niños hacia la apropiación de ciertos conocimientos que emergen en la *waka ikiña*. Aquí se pone de manifiesto la construcción de lazos afectivos entre el niño y el toro, pues al rascar los testículos del toro, aparte de construir un lazo de afecto mutuo, el aprendiz, se está preparando para enfrentarse a situaciones más complejas; el niño debe prepararse para asumir el desafío de aprender a *chinuntar*⁷⁷ al toro, lo cual implica un desarrollo cognitivo, afectivo y motor, primero con la guía del tutor y más tarde de manera autónoma. Con ello, habrá ampliado su repertorio de conocimientos y destrezas en las técnicas del *chinuña*⁷⁸ de los toros.

Por otro lado, la observación muestra también, el cómo los niños contribuyen a su propio desarrollo a través de su deseo natural de querer apropiarse de los conocimientos necesarios para criar buenos toros cumplimiento un paso elemental: la afectividad entre el niño-toro. El poder rascar los testículos del toro, constituye para los niños un medio por el cual se construye la relación afectiva entre estos dos sujetos. El niño, a partir del establecimiento de dicha simbología, podrá enfrentarse a otras situaciones de aprendizaje como el *chinuña*, control de la yunta en el arado y su entrenamiento para la pelea de toros a partir de lo que logró previamente; quererse con su toro (Notas de campo 21/10/07). Otro ejemplo, sobre la participación guiada, tiene que ver con la construcción de la identidad de del niño *aymara*:

⁷⁷ Asegurar al toro mediante el amarro de sus cuernos con una cuerda. Una vez que se tiene amarrado, la otra parte de cuerda es atada a un arbusto o una estaca clavada al piso.

⁷⁸ Amarrado de toros.

Bien. Entonces en cuanto a los niños, como vivimos en la familia con nuestros hijos - hijas, entonces las mujercitas siempre ven cómo la mamá prepara, cómo hace, si la mamá no hace bien la niña se puede acostumbrar a lo mismo. El padre es lo mismo, en cuanto a los arados ya desde un año el niño ve que actividad hace el padre, si es deporte hace cositas todo eso ve pues, habilosos son pues. (Ent. Mario Villca, comunario, 03.06.08)

Don Mario Villca, comunario de la *sayaña marca marcani*, en su relato, saca a flote el tema de género como proceso de construcción identitaria del niño y la niña *aymara* mediante la participación guiada en las actividades familiares y comunarias en las que participan. En Centro Revito, los roles del varón y la mujer está claramente diferenciada, básicamente por las relaciones productivas que se desarrollan en su interior; los papás son los principales tutores de enseñanza del niño y las madres de la niña. Con la guía del tutor especializado (padre o madre), el niño y niña participan de las actividades productivas y culturales de su grupo social, permitiéndoles la integración adoptando roles y papeles específicos que exigen destrezas y actitudes puntuales.

Tal como describimos en el acápite de conocimientos y espacios de aprendizaje, los niños y niñas según, la actividad que realizan, cumplen diferentes roles según su sexo. El niño aprende los oficios del sexo masculino directamente del padre y de la misma manera la niña aprende los oficios del sexo femenino a través de la guía de la madre. Ampliando la cita referente al punto en cuestión, una abuela de la comunidad sostiene que “así siempre es, eso tiene que respetarse, el niño tiene que aprender a *waka awatiña*, *Qhulliña*, *tullampayapu*, *satayma*, *chapayma* y la mujer Oveja *awatiña*, *ampiampa*, leche *ch'uwa*, queso *ch'uwa*. Eso caminado con el papá o mamá siempre va aprender” (Ent. Juana Villca, 28/12/08). En efecto, destacar que los oficios de los niños no están delimitados arbitrariamente, más bien, representa la complementariedad entre dos polos mediados por factores físicos, espirituales y existenciales. A partir del siguiente dato extraído de las observaciones realizadas, pondremos en relieve la apreciación planteada:

Durante la jornada en la que tuve la oportunidad de acompañar a la familia de Nemesio Gómez, en la siembra de papa, pude ver que los niños estaban haciendo dar vuelta al toro, mientras el padre controlaba el arado. Las niñas por su parte, estaban ayudando a la madre en el colocado de semillas y algunas estaban *pallando*⁷⁹ leña para preparar la *wathia*⁸⁰. Terminada la faena, los niños se encargan exclusivamente de los toros, las niñas están junto a su madre sirviendo el alimento. (Obs. 30/09/07)

La transcripción advierte, por un lado, la participación del aprendiz en una actividad productiva consistente en el arado de la tierra para la siembra de papa. En dicha actividad

⁷⁹ Recoger con la mano.

⁸⁰ Comida cocida dentro la tierra.

el niño cumple una función productiva de acuerdo a los significantes propios de su grupo cultural: los trabajos pesados que requieren fuerza física están destinados para los varones. Por otro lado, la cita también explicita la participación de la mujer en la actividad productiva en función a los significantes desarrollados por su grupo cultural: las mujeres realizan los trabajos que requieren mayor tino espiritual, es decir que, si la mujer introduce la semilla en la tierra es para reflejar la fertilidad anhelada entre tierra y mujer, pues gracias a las dos la vida es posible.

Para finalizar, y en el marco de la participación guiada como didáctica de enseñanza de los adultos especialistas y como estrategia de aprendizaje de los aprendices, queda concluir señalando que en la comunidad de estudio el aprendizaje del niño depende de su propia voluntad apoyado por la guía de los mayores. Consientes de ello, los adultos nunca restringen su participación en las actividades de la familia y la comunidad. Ambos; maestro y aprendiz se requieren mutuamente para generar los espacios y tiempos precisos que dan pie a la presencia del hecho educativo que según los datos vertidos tienen que ser situados.

6.2 Aprendizaje en yunta: niño - toro aprenden juntos

Para el análisis de este punto rescatamos un testimonio que denota la existencia de una metodología de enseñanza aprendizaje local, donde la crianza del toro constituye el eje articulador.

Wawanakasti jupanakawa aritinaka lurasipxi, chimpuñataki wakanakaru, jupanakawa tatanakaparuja aka lurañani, kunjama lurañani sasin lurapxi, nayan wakajawa, ukhama naya munta sasina, chimpitupasti jiwitakiniwa, chuymapasti kuisita jeqhatakiraki. (Ent. Gerardo Canaviri, 22/10/07)

Los niños hacen sus aretes, sus *chimbus*, los niños dicen “esto haremos papi para el ponchillo, esto haremos” están diciendo. En ese día, en ese afán están los niños. De hay, sus aretes están lindos, dicen “vamos a hacer pelear al ponchillo” dicen. “Mi torito va tener su polito, su *chimpito*, bien bonito va estar” dicen. Su corazón está ardiendo. (Ent. Gerardo Canaviri, 22/10/07)

Este primer testimonio, nos permite interpretar que el niño en la zona de estudio se cría y aprende de “un par igual”; el toro, es decir, el niño mientras se apropia de ciertos conocimientos de los guías especializados, lo vivencia junto a su toro. El niño junto a su “par igual” sufre las mismas inclemencias del tiempo en los días de pastoreo, comparten un sentimiento de victoria o derrota según el resultado de la pelea de toros el primero de abril, experimentan el mismo cansancio en las jornadas del arado de la tierra, ambos sufren cuando los separan en las ferias de compra y venta de toros, en suma son dos

“pares iguales” que conversan, juegan y se quieren mientras están aprendiendo. Así lo podemos apreciar en la siguiente cita:

Esa mañana del 23 de junio se celebraba la fiesta de San Juan. *Chachi* un *jisk'a yuqalla yuntiru* en formación, siente que lo separaran de su toro que se llama *lunkhu*. Se nota en su mirar y trajinar una tristeza, pues sabe que ese día su toro será vendido. El toro también comienza a comportarse extraño y comienza a emitir una serie de mujidos. Le consulto a Nolberto, su padre ¿qué pasa? Y me contesta “el toro tiene libro en su pecho, hay todo se anota, sabe cuándo lo vamos a vender, por eso medio triste esta, el *chachi* también triste está, los dos siempre se han criado. (Notas de campo, 23/06/07)

Ahora, lo descrito para algunos, puede tener o no sentido, lo cual depende del código cultural del lector, tal como Cuisa (2008:37) lo advierte “por ejemplo hablar con los animales, ya sea con una vaca o una yunta en la siembra de maíz, para el que practica estas relaciones tiene sentido conversar, pero para el que no conoce ni tiene incorporado este código o significado en su vida, puede ser que sean ridículas esas prácticas o simplemente estará sorprendido y extrañando”. En efecto, cabe destacar que el niño junto a su toro vive uno de los procesos de socialización más completos en su camino al desarrollo de destrezas, conocimientos y sentimientos para vivir bien.

Los estudios teóricos considerados “clásicos” de matriz occidental respecto al proceso de desarrollo cognitivo del niño, sólo pueden considerar a un “par igual” a otro ser humano. Ya lo dice Piaget en (Rogoff 1993: 220) “los iguales impulsan el progreso del desarrollo cognitivo de quienes participan en la interacción, a través de sus intentos de resolver conflictos cognitivos o discrepancias derivadas de diferencias en sus puntos de vista”. El aporte teórico del autor coincide plenamente con lo que sucede en la sociedad indígena en la cual desarrollamos el estudio, salvo una pequeña diferencia, los “iguales” no se limitan a lo humano, en este caso a otros niños, más bien se amplía a lo animal, es decir que el niño aprende y desarrolla habilidades y conocimientos en su interacción con otros niños y también, por su puesto, con su yunta: el toro. Para demostrar el hallazgo recurramos al análisis de los siguientes testimonios:

Cuando cruza la plaza es bien adorado por la familia, se le arroja con *t'ika*, los niños que somos pastores, siempre los agarramos, como nuestro hermano siempre es, nos conocemos. Los papás y los *jilaqatas* están adorando nomás. Otros toros pasan el arco sin miedo. Los chicos siempre hemos sido encargados de cuidar los toros, hacer comer, amarrar, llevar a la casa, al corral, con ellos siempre nos criamos. (Ent. Medardo Gómez, 23/10/07)

Mi hijo cuida bien, por eso hay buen toro. Otros me dicen “tu hijo cuida pues, acaso tú sabes cuidar toro, en vano estás hablando”. Otros dicen “mi toro es peleador, de cómo sabes que es peleador, tu hijo sabe si es peleador” dicen. (Ent. Magno Villca, 23/10/07)

En el primer relato, don Medardo nos advierte sobre la relación horizontal entre sujeto-hombre y sujeto-animal que se da en Centro Revito. En esa lógica, se demuestra que el toro para el niño es como un hermano, pues pasa la mayor parte del día junto a él, por ello, el toro al interactuar con el niño impulsa su desarrollo cognitivo. Cuando el entrevistado señala “los chicos siempre hemos sido encargados de cuidar toros” refleja esa relación que existe entre el sujeto que conoce y el objeto que será conocido y que generalmente se inicia cuando éste logra realizar una representación interna del fenómeno convertido en objeto del conocimiento. El testimonio que dice “con ellos siempre nos criamos” nos indica que el *jisk’a yuqalla yuntero* en si proceso de desarrollo cognitivo realiza una serie de esfuerzos para comprender y actuar en su mundo.

El papel del adulto experto es diferente al papel que puede jugar un par igual en el aprendizaje, el adulto impone tareas, mientras que el niño al ser responsable de su toro, se encuentra muy a gusto realizando actividades exploratorias de su territorio en sus jornadas de pastoreo, a su vez su crianza junto a él lo lleva a la consecución de metas y objetivos a corto (cumplir con la rutina de pastoreo), mediano (buena crianza) y largo plazo (ganador en la pelea de toros).

Entonces, cuando el comunario dice “nos conocemos”, “con ellos siempre nos criamos” hace una clara referencia a que el niño en su interacción con su toro tiene mayores oportunidades intelectuales de abstraer los conocimientos locales que giran en torno a la crianza del toro, pues dicha actividad al exigir mayor movilidad del aprendiz en terreno, desarrolla mayores destrezas en el dominio de los conocimientos necesarios para desarrollar su actividad: criarse junto a su toro.

En la segunda cita, Magno da fe de lo desarrollado anteriormente, la comunidad reconoce y valida la crianza mutua entre niño-toro, marcada por la afectividad. A su vez, dicha interacción le proporciona la oportunidad real del desempeño de un papel social: criador de toros. Por ejemplo, Hermógenes Tangara dice “Los niños tenemos que estar siempre al lado del toro. Nos decían *jisk’a yuqalla yuntiru*” (Ent. 20/05/08). Lo cual nos lleva a deducir que el proceso de socialización en esta comunidad está dirigido a reproducir la forma de vida que la caracteriza: criadores de toros. Ser reconocido como un *jisk’a yuqalla yuntiru* para un niño implica recibir el reconocimiento de su familia, comunidad y autoridades. También es la garantía para el grupo social respecto a la reproducción de su vida social donde el niño a muy temprana edad ya se apropia de los conocimientos de su grupo social relacionados con la crianza del toro, donde los adultos son guías y el toro es

un par igual que lo acompaña en el desarrollo de su capacidad cognoscente para ser buen criador de toros. Otro dato que amplía nuestro hallazgo lo reflejamos en la siguiente observación:

En *kimalluni* estaban dos tropas de toros cuidados por varios niños. Me acerqué, y ellos me propusieron que presencie una pelea entre sus mejores ejemplares. Uno decía “mi toro es más capo, grave ley hecho practicar, bravo está” y el otro “de mi es mejor, si ha ganado el año pasado, ahora felices estamos los dos, te lo va ganar”. En ello, ambos trajeron a un canchón plano a los animales, los soltaron y al poco rato comenzaron a pelear. Ambos les gritaban a sus toros “dale Chispa, dale, dale” y el otro “puño, puño dale *lunkhu*”, mientras peleaban los toros, los niños acompañaban los mismos movimientos de sus toros en la pelea moviendo la cabeza, en otros parecían dar instrucciones de cómo pelear, así como lo hace un manager a su boxeador, había una comunicación simbólica real entre el niño y el toro, se entendían, toro y niño se esforzaban para conseguir la victoria. Hubo un ganador que dijo “vez, mi *lunkhu* capo es, yo siempre le enseñado” y el otro decía “igual vas ver el dos de abril como va estar mi toro, le voy hacer engordar, cebada le voy dar y le voy entrenar más”. Ambos se fueron junto a sus toros y aún estando furiosos los dos contendientes los niños le agarraban de la *wajra* y luego les rascaban los testículos. Mientras se alejaban, cada uno conversaba con su animal, qué dirían. (Obs. *Qimalluni*, 12/05/08)

La experiencia nos advierte sobre lo muy importante que es para esta comunidad la construcción de una identidad social-productiva del niño a partir de la crianza de los toros; pues el estatus del niño, la familia y la comunidad se construyen a partir de la imagen del toro. “Cuando tienes lindo toro, bien visto eres pues, tu familia, hasta el pueblo bien respetado saber ser. El toro es como tener auto de lujo, como tener linda casa es aquí” por ello, el toro es un medio por el cual se mide el estatus social y productivo de los habitantes de Centro Revito y en gran parte de la provincia San Pedro de Totora.

Vygotsky (1979) habla de una zona de desarrollo real y una zona de desarrollo próximo, la primera consiste en la capacidad del niño para resolver problemas independientemente y el segundo es el nivel de desarrollo potencial donde el niño puede resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados. En ese entendido, la escena observada muestra la presencia de dos niños, uno de ellos puede cumplir el rol de un par más capacitado, quien posiblemente tenga un mayor dominio de habilidades y conocimientos para la crianza de toros. Sin embargo, el razonamiento de Vygotsky considera como un par más capacitado sólo a otro niño, lo cual no puede ser refutado ¿pero dónde queda el toro?, el cual según los datos obtenidos es un hermano, la yunta del niño en su proceso de socialización. En base a dicha reflexión nos queda concluir argumentando que el niño en su actividad de crianza del toro encuentra en su interacción con otros niños sus pares especializados de quienes puede aprender mucho,

así también, cuenta con un par igual, su yunta, con el cual explora, vivencia y genera nuevos aprendizajes en el espacio al cual se lo conoce como zona de desarrollo próximo. Por ello, la yunta niño-toro, tendrán que prepararse mucho para la evaluación y reconocimiento social como “*jisk’a yuqalla yuntiru*” en la pelea de toros del primero de abril.

6.3 Aprendizaje autónomo

La crianza de toros para los niños de Centro Revito constituye el oficio que mayor dedicación exige. Por ello, los niños a temprana edad deben dominar los conocimientos y destrezas necesarias para su buena crianza adquiridas mediante la interacción con adultos tutores, la interacción con pares especializados y la interacción con su yunta o par igual que viene a ser el toro, tal como lo demostramos anteriormente. Pero llega un momento en el cual el niño se hace cargo de su propio aprendizaje, aquí el aprendiz toma sus propias decisiones para construir nuevos conocimientos y generar experiencias de aprendizaje autónomos. Este proceso comienza cuando el padre deja bajo la responsabilidad del niño el cuidado y la crianza de los toros, lo cual no implica un total alejamiento del tutor de la actividad, sino más bien se suscita un cambio de rol, donde el padre monitorea, evalúa y valida las experiencias de aprendizaje que el niño genera de manera autónoma en su crianza con el toro. “Yo voy estar yendo a cavar papa con el tío, tu aquí con las vacas te vas quedar, nos vas hacer pasar a la *qallpa* del tío Alberto, rato ratito mede fijar desde el *nuñu qullu*, si te quiere ganar me vas gritar⁸¹” (Notas de campo, 03/10/07). Este dato, muestra como el *jisk’a yuqalla yuntiru* viene aprendiendo de manera autónoma cuando el padre le confía el cuidado de sus ganados. En ese entendido, la delegación de responsabilidades concretas, es la actividad transversal que posibilita que el aprendiz y maestro promuevan un aprendizaje autónomo. El siguiente dato aportará un punto de partida para analizar el aprendizaje autónomo.

En una ocasión observé que un niño de unos siete años mientras ayudada a arar una *qallpa* a su padre, le pedía insistentemente tomar el arado, después de tanta insistencia, el padre paró la yunta y le dio el control a su hijo, él lo agarró y mientras trataba de dominar el arado su papá le ayudada, pues el niño no podía dominar la fuerza del toro. Al terminar la jornada, mientras el padre fue a tomar agua, el niño agarro la yunta y comenzó a arar una parte del terreno casi sin poder dominar la yunta. Llegó el padre y al verlo sonrió y le pidió a su hijo que suelte el arado diciendo “ya no hagas hijo, un poco más tienes que crecer y vos sólo vas hacer”. El niño cumplió la orden y se fue junto a su padre. (Obs. *Qallpa Pampa*, 02/10/07)

⁸¹ Dato recogido cuando me dirigía a cosechar papa con uno de mis familiares.

En la observación resaltamos la presencia de un tutor especializado (padre), un par igual (toro) y el aprendiz (niño). El aprendiz, habiendo participado de varias actividades similares, recurre a sus conocimientos previos logrados mediante la observación e interacción en el arado de la tierra, para asumir un desafío de aprendizaje autónomo. El niño se encuentra sumergido en una zona de desarrollo próximo donde él constituye la zona de desarrollo real y el padre junto al toro la zona de desarrollo potencial. El niño al exigir a su padre que le del arado se pone frente a un desafío de resolución de conflicto: dominar el arado. El padre en su rol de guía, le concede el desafío y el niño experimenta el inicio de su aprendizaje autónomo, lo cual representa una ruptura pedagógica entre maestro-aprendiz, puesto que a partir de entonces el niño se hará responsable de su propio aprendizaje en compañía de su par igual y su tutor se limitará a evaluar, monitorear y validar sus aprendizajes. El dato también muestra una primera experiencia de aprendizaje autónomo del aprendiz cuando éste en ausencia de su padre y sin su permiso toma el arado y junto a su toro se ponen a explorar y experimentar nuevos conocimientos sin la tutela del padre. En Centro Revito los niños aprenden así, pues mostrarse ante la comunidad como un *jisk'a yuqalla yuntiru* dependerá de sí mismo y donde su tutor sólo tendrá que valorar el avance de sus destrezas en el arado, esto sólo dependerá sólo del desarrollo físico del aprendiz ya que el cognitivo está en proceso. Los siguientes testimonios nos dan mayores aproximaciones a las apreciaciones vertidas:

Tatajampi chiqтата sarnaqirituwa, sapa lluqallaraki, tatajuwa siritwa yatichita apnakaña yuntanaka qhulsuñataki uraqi, jupasti yatichiriwa suma, yapunxa tatajaxa umachiriwa wakanakaru, ukata pichiriwa. Uka maranakanxa suma puquri qañawa, tatajasti siriwa, kaukita jutpacha aka suma qañawasti, nayaxa sirituwa tatajaru; nayawa yapuchta, ukha maranxa sumapiniwa puquraki, taqi kunata suma pinirituwa. (Ent. Gerardo Canaviri, 04/01/09)

Cuando yo iba con mi papá, yo estoy en su lado, yo siempre le se pedir. Como yo era único hijo, a su lado andaba, ya sabía. Mi papá me enseñaba “ara a ver me decía”, “cómo vas arar a ver”, “así vas arar biencito pero, si biencito aras, te voy a dejar con el toro”. Una vez mi papá, cuando hemos ido a la chacra, está sembrando nove, [en] hay que *umachar*, después *pichar*, después cuando crece la matita hay que *machar*, sabe estar machando mi papá. En mi bolsillito se ponerme *qañawa*, por eso el *qañawa* no se pone así no más como cebada. Mi mamá desde pequeñito me enseñaba, sino muere con dolor de barriga [la *qañawa*], ese año la papa no ha producido, *qañawa* uhhhhhh lindo era. Hay me dice mi papá “este *qañawa* de dónde ha venido, tan lindo *qañawa*”. [yo le decía] “papi yo hey hecho pues, yo hey hecho, aquí a mi bolsillito le puesto, eso pishhhh así lei hecho”, ese año carajo los pilones de *qañawa* lindo como los *ankhakhere* estaba, así tenía pues, ese año pito hemos tenido lindo, yo para todo era bueno, solito se aprender. (Ent. Gerardo Canaviri 04/01/09)

En la primera parte del testimonio, don Gerardo, resalta la presencia de didácticas de aprendizaje mediante la participación guiada, pares iguales y más capacitados. A su vez,

notamos la presencia de una nueva estrategia de enseñanza del padre consistente en la comunicación verbal con su hijo, compuesta por guías cortas del maestro hacia el aprendiz. En ese sentido, no cabe duda que la observación, la práctica y la interacción verbal entre un sujeto que enseña y otro que aprende son la mayor fuente de apropiación y construcción de conocimientos necesarios para la buena crianza del toro. En esa misma línea, el entrevistado recuerda su niñez donde su padre lo catapultó hacia su aprendizaje autónomo cuando éste le decía “así vas arar biencito pero, si biencito aras, te voy a dejar con el toro”, por eso el aprendizaje autónomo del niño *aymara* de Centro Revito en su punto de partida está mediada por la motivación del tutor: “si biencito aras, te voy a dar el toro” conlleva una motivación extrínseca del que enseña y una intrínseca del que aprende y como resultado se tiene la disposición de aprender autónomamente.

En la segunda parte de la cita, el entrevistado relata otra situación de aprendizaje autónomo del *jisk'a yuqalla yuntiru*. Los padres en Centro Revito, por lo común, suelen percatarse del acelerado desarrollo cognitivo y motriz de sus hijos una vez que dejan que ellos aprendan por sí mismos, como es el caso de la cita en cuestión, donde el padre de Gerardo al ver su chacra donde sembró papa, grandes cosechas de *qañawa* se ve sorprendido con el aprendizaje e iniciativa autónoma de su hijo. En función a lo desarrollado, inferimos que el niño previo a su iniciativa de sembrar, tuvo que haber pasado por ese momento clave de ruptura pedagógica donde el padre deja su rol de tutor y el niño comienza con su aprendizaje autónomo: cuando el niño agarra el arado se da la ruptura pedagógica.

Otro elemento emergente en el testimonio del comunario está referido a la innovación y la experimentación que los niños realizan en la crianza de toros. Gerardo señala que de manera oculta se propuso a sembrar *qañawa* con la explicación previa de su madre. Ya Piaget decía que los niños cuando se enfrentan a un conflicto cognitivo llegan con aprendizajes previos. Gerardo lo recibió mediante relatos verbales de su madre e interactuando con su padre y, de manera autónoma decidió experimentar llevando la explicación de su madre a la práctica, logrando así una innovación productiva que le posibilitó a su familia proveerse de *qañawa* en un año donde la cosecha de papa seguramente fue afectada por algunos fenómenos climatológicos. En síntesis, destacar que el aprendizaje autónomo le permite al aprendiz ser innovador, ya que para llegar a tal resultado tuvo que reflexionar sobre lo teórico y lo práctico, también tuvo que haber planificado la acción y por ende esperar el resultado de la experimentación para validarlo.

6.4 Aprendizaje por control y presión comunitaria

Otra metodología de enseñanza-aprendizaje local de la comunidad *aymara* Centro Revito desarrollada a partir de la crianza del toro tiene que ver con el control social que ejercen los comunarios, autoridades y los criadores de toros más destacados de la comunidad. No olvidemos que el aprendiz en esta comunidad tiene como finalidad apropiarse de conocimientos y destrezas para autoconstruir su identidad social como *jisk'a yuqalla yuntiru* y ser reconocido como tal en la pelea de toros el primero de abril. En ese ínterin, el niño en su proceso de desarrollo, recibe de manera constante presiones de su entorno para no descuidar sus aprendizajes elementales, por esa razón, en momentos determinados es sometido a un control social en el cual el niño debe demostrar sus progresos. Veamos como:

Jilaqata más bien si, cuando es *machaqa muyu*, va rondar el *jilaqata* casa por casa, en eso los niños no tienen que estar sentados así, cualquier cosa tienen que estar haciendo nomás. Cuando el *jilaqata* viene saben decir nove, los niños lana de oveja tienen que estar *mismino* ya, tienen que estar torciendo, así el *jilaqata* le va acariciar a los niños “hay que trabajar, hay que trabajar” le dice. Hay le damos dulcecito o galletas le da, después igual para todos santos le tiene que decir dónde está tu trabajo tiene que decir, a los niños le dice dónde está lo que estaban trabajando. Los niños tenemos que decir “aquí está, este he trabajado tenemos que decir, este es mi trabajo, de hay el *jilaqata* de vuelta le acaricia, de vuelta le felicita, dulcecito le da, galleta le da, *pasanqalla* también le da. (Ent. Narciso Gómez, ex *Jilaqada* de Centro Revito 31/12/08)

En este testimonio podemos notar que el *jilaqata*, en el cumplimiento de sus funciones comunitarias, también realiza un control de los aprendizajes del *jisk'a yuqalla yuntiru*. Este accionar de la autoridad contempla tres acciones pedagógicas concretas para garantizar que los niños desarrollen la dimensión cognitiva, motriz, social y espiritual. La primera consiste en controlar los aprendizajes por productos, la segunda es la motivación, la tercera es la recomendación y por último el dejar tareas concretas para la siguiente *muyta*. Continuemos con el análisis:

Sus hijos así nomás habían estado caminando, después cuando hemos terminado de charlar con su papá nove, de hay le dicho a sus hijos “no hay que estar así, hay que estar haciendo cualquiera cosa, hay que estar hilando o hay que estar torciendo lana (*misminha*), no hay que estar así nomás: En otra voy a llegar de repente voy a llegar , si van estar así les voy a dar huasca, después sus hijos nove “*jilacata* me va a pegar, diciendo saben estar, de hay grave saben estar trabajando, después en otra hey ido a visitar y les hey dicho “ donde está el trabajo, haber muéstrenme les sé decir, después así tamaño me han entregado, está bien le he dicho, después le regalado chicle, galletas todo le regalado. Ahora van a trabajar sigue, devuelta les voy a visitar así también me van a entregar, de hay me ido y ya no he regresado más, así han aprendido. Ent. Narciso Gómez, ex *Jilaqada* de Centro Revito 31/12/08)

En este segundo testimonio podemos notar que la función de controlar los aprendizajes por parte del *jilaqata* es aceptado por la familia. La presencia de la autoridad originaria inclusive puede sobrepasar la autoridad de los padres. Por ello, puede reprender y poner plazos para que los niños presenten sus productos respecto a las herramientas que los niños deben saber elaborar para cumplir con sus actividades. Lo más significativo, tiene que ver con el cumplimiento de los encargos del *jilaqata* por cuenta de los niños, ya que el respeto a esta autoridad es un aprendizaje básico que posibilita el control comunitario de los aprendizajes, en este caso, del *jisk'a yuqalla yuntiru*. Veamos a continuación otro testimonio relacionado con el punto:

A sus hijos del tío Tangara, como le dicho a sus hijos del tío Ruperto igual le he dicho. Igual han hecho, igual han aprendido "*jilaqata* va venir están diciendo, que le vamos a decir, que le vamos a mostrar, saben estar hilando también". El *jilaqata* se dedica más que todo para los comunarios, los comunarios son como una *wawa*, como su hijo del *jilacata* son. (Ent. Narciso Gómez, ex *jilaqata* de Centro Revito 31/12/08)

El relato de Narciso Gómez, sin duda es muy exquisito para interpretar el presente hallazgo de investigación respecto de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que posibilita la socialización a través del control y presión que los miembros de la comunidad ejercen sobre el niño en su proceso de formación como *jisk'a yuqalla yuntiru*. La referencia teórica con mayor proximidad al enunciado que pretendemos desarrollar es el modelo sociocultural del aprendizaje planteado por Vygotsky (en Claux 2001: 41), el cual sostiene que "el hombre es un ser eminentemente social, debido a que se desenvuelve en un entorno social, sobre el cual ejerce y a la vez recibe influencia". La diferencia entre el supuesto del autor y nuestra reflexión está en que el contexto social de Centro Revito no simplemente influencia sino más bien actúa de manera directa controlando y presionando el aprendizaje y desarrollo del aprendiz en la construcción de su identidad social como *jisk'a yuqalla yuntiru*, puesto que para los comunarios el dominio de conocimientos y destrezas respecto a la buena crianza de toros es una responsabilidad social.

Una de las autoridades originarias que tiene a su cargo el control de los aprendizajes del niño es el *jilaqata* y *mama jilaqata*, quienes según el entrevistado son los papás de la comunidad y en especial de las *wawas*. El *machaqa jilaqata*, cuando comienza a ejercer su cargo realiza la *muyta* visitando todas las *jach'a utas* de la comunidad. Según el relato, la autoridad visita a las familias con dos finalidades, la primera es para realizar rituales y pedir un buen año (fecundidad, buena cosecha) para la familia, la segunda es para controlar el aprendizaje de los niños quienes tienen que mostrar los trabajos que están realizando. En el caso de los niños, tal como lo desarrollamos en el acápite anterior,

según su rol tienen por obligación aprender a fabricar *q'orawa*, *burrumanilla*, *whiska*, *kuyunta*, *chakha* y *melena*, instrumentos necesarios para criar a los toros y trabajar con ellos. En el *machaqa muyu* del *jilaqata* los niños deben mostrar a la autoridad sus avances en el aprendizaje de estos conocimientos y habilidades motrices para que al final del año, tiempo en el cual sucede el cambio de autoridad, el niño junto a su padre vayan a la residencia convocada por el *machaqa jilaqata* a mostrar su trabajo en forma de un pago (delantero) por los servicios prestados a la autoridad y en reconocimiento por haberle exigido desarrollar ciertas habilidades y apropiarse de conocimientos de suma importancia para que el niño se forme como un *jisk'a yuqalla yuntiru*.

Por otro lado, cabe subrayar que el *jilaqata*, en relación con el testimonio, controla el desarrollo cognitivo y motriz del niño en función a la crianza del toro. Sin embargo, existe otro agente que se encarga ya no de ejercer un control directo sobre los aprendizajes del niño, sino más bien, ejerce una presión directa sobre él exigiéndole mayor dedicación en su proceso autónomo de apropiación de conocimientos y destrezas para llegar a ser *jisk'a yuqalla yuntiru*. Nos referimos específicamente al cabecilla o pasante de una determinada parcialidad, sea de *aranzaya* o *urinsaya*, el cual es responsable de preparar y organizar la presentación de su parcialidad en la pelea de toros el primero de abril. Su cargo también es anual, se lo elige de manera rotativa por *sayañas* al interior de cada parcialidad. Dicho agente, durante el año suele presionar al niño para que éste entrene y prepare bien a sus toros para la pelea de toros, donde ambas parcialidades juegan su orgullo y estatus social como buenos criadores de toros y los niños también su identidad social como *jisk'a yuqalla yuntiru*. Para ello reflexionemos sobre los siguientes datos:

Turu nuwasinatakixa irpiristi wawanakaruxa sañapawa; jumanakaxa muyupjantawa sasina, turunakaru uñjapxañani. Wawanakasti apnaqañapawa alkulanaka kukanakampi tatanakapataki. Jisk'a yuqalla yuntiru ukanaka lurañapawa, yanaptasina. Nayawa mä maraxa cabicillaritwa, ukanja jawsayiritwa yanapirinakajaru, asado phayasipjiritwa y challtapjiritwa. (Ent. Benito Quispe, 18/07/08)

Para la pelea de los toros el cabecilla tiene que decir a las *wawas*, se tiene que dar ronda diciendo que “usted va a mantener al toro”. También a los otros, para los papás tienen que caminar con su botellita de alcohol, casi con medio litro tienen que andar, agarrado su coca. A los *jisk'a yuqalla yuntiru* se le dice “nos mantendremos biencito”. Cuando era cabecilla he rondado también en lo que nos pertenece, caminaba siempre con coquita. Cuando está peleando el toro no hay caso de ordenar, yo faltando un semana ya he hecho llamar a mis compañeros, hemos preparado un asado, hemos *ch'allado* y al día siguiente estamos tranquilo. (Ent. Benito Quispe, *ñiqi jawira*, 18/07/08)

El relato de un ex cabecilla resalta un aspecto clave para ampliar la tesis que planteamos respecto a que los niños en su proceso de formación como *jisk'a yuqalla yuntiru*, están

sujetos a un tipo de control y presión social. En la primera parte del texto, el cabecilla hace notar que en los diálogos que sostiene con los niños en su faena emite una orden directa al niño cuando exclama “usted va a mantener los toros”, en una franca alusión de exigencia directa para que el niño comprenda que la preparación del toro para la pelea de toros requiere mucha responsabilidad y dedicación, ya que el toro del niño no solamente representa a su familia o *sayaña* si no también a su parcialidad y, por ello, dicha presión cobra sentido ya que promueve el desarrollo de los valores colectivos reflejados en la expresión “nos mantendremos biencito” emitida por el cabecilla. En ese sentido, la presión y control social de los dos agentes educativos son determinantes, puesto que, coadyuvan con los procesos de desarrollo descritos con anterioridad por los cuales el aprendiz aprende de manera significativa. Dichos procesos generan en él un cambio de conducta, actitud y personalidad, llevándolo hacia el reconocimiento pleno como *jisk’a yuqalla yuntiru*. En ese marco, queda desarrollar las reacciones, aprendizajes o cambio de actitud que experimentan los niños fruto de la presión y control social de la comunidad. Para ello, recurrimos a los siguientes datos:

Hay veces entre chicos cuando hay toros de una misma edad hacemos pelear, al pastear siempre se bronquean, y cuando hay una pampa hacemos pelear. A veces en la misma familia cuando tenemos una yunta de la misma edad (*tama*), cuando la misma yunta tiene la misma edad. (Ent. Jhony Villca, *jisk’a yuqalla yuntiru* 21/10/07)

Al mismo tiempo que están aprendiendo a trabajar están aprendiendo a pelear a provocar a otros toros, ahí se sabe que es buen peleador. Y otros son tímidos, tal vez son por el cansancio, se van nomás con su *yuqalla yuntiru*. En sus cuatro años, ya tienen más fuerza, y cuando estamos entre chicos hacemos pelear sin que sepan nuestros padres. Ahí sabemos que el toro es buen peleador. (Ent. Sandalio Villca, *jisk’a yuqalla yuntiru*, 23/10/07)

Frente a la presión y control social, la reacción natural del niño es confrontar el conflicto para resolverlo. El *jisk’a yuqalla yuntiru* se ve motivado a realizar acciones autónomas para satisfacer demandas colectivas y personales. Por ello, en la primera cita Jhony relata las estrategias que asume para criar y entrenar bien a su toro, resaltando los cuidados necesarios para realizar los entrenamientos. El segundo testimonio es más profundo porque muestra los riesgos y responsabilidades que asume fruto del control y presión social, pues al margen de los tiempos permitidos por sus padres para entrenar a los toros realizan constantes entrenamientos sin el conocimiento y consentimiento de sus padres cuando dice “sin que sepan nuestros padres”. En suma, el desarrollo cognitivo y motriz del *jisk’a yuqalla yuntiru*, comienza en la interacción con el guía experto, explora y descubre junto a sus pares más expertos y pares iguales, acciones de aprendizaje

autónomo, pues al agarrar el arado ya está sometido al control y presión social para construir su identidad social como *jisk'a yuqalla yuntiru*, proceso que culminará en un evento de reconocimiento social al niño, cuando su toro entre al canchón representando a su parcialidad y donde el niño estará bajo evaluación de toda la comunidad. En ese sentido, a continuación desarrollaremos la última metodología de enseñanza-aprendizaje. Allí el aprendiz mediante una evaluación colectiva recibe el reconocimiento de los presentes.

6.5 Aprendizaje por reconocimiento social: la evaluación

“Todo niño se educa y debe aprender en una cultura y debe aprender los patrones de esa cultura durante el proceso en el que se hace miembro de ella” (Halliday 1994: 278). En el análisis y reflexión que hemos experimentado para la construcción de las anteriores categorías respecto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje que los habitantes de la comunidad Centro Revito han desarrollado para la socialización del niño en base a la crianza del toro, llegamos a coincidir con la conclusión de Halliday, ya que la construcción de la identidad social del niño como *jisk'a yuqalla yuntiru*, constituye un reflejo claro de la existencia de un sistema educacional comunitario vigente en la zona, a su vez, conlleva una finalidad colectiva de reproducción del sistema cultural de los *aymaras* de San Pedro de Totora que pretenden mostrarse como una región en la cual se crían toros de calidad, más allá de la identidad cultural *aymara*. En ese marco, el proceso de socialización del niño, del cual son parte las deidades, naturaleza, animales y hombres tiene un punto de inflexión donde se evalúa a quienes pretenden ser *jisk'a yuqalla yuntirus*. Esto acontece principalmente en el *turu anatawi*. Describamos cómo:

Así el toro bien descansa y luego llevan al pueblo a demostrar de todas las familias, cuál tiene mejor toro, mejor mantenido, por apellido. Ahí se miran de quién es mejor toro entre los *jisk'a yuqalla yuntiru*. El pueblo estamos atento a eso. (Ent. Cristóbal Quispe, 23/10/07)

Esa vez un dos de abril era, el Félix García de abajo, me ha dicho “traele a tu *lunkhu*”, de él también era medio *chillca*. “métales, métales me ha dicho”, de él era medio gordo nomás era (su toro). Pucha unos dos puños le ha dado y fuera su toro del García. Después otros toros han entrado y después el Mario Villca, de su hermana era el toro, de mi toro de cuatro a cinco años está yendo, el otro dice que de seis a siete años dice que estaba yendo, un negro era. “Hoy Narci, entrá, entrá pues trae tu *varusa* ha dicho pues. “Meteremos siempre, cuanto siempre puede ser” he dicho, hemos metido. Carajo esa mi *varusa* más de una hora se ha peleado, *chamachi-qamiri*, *chama*, *chama*, fuerza a fuerza han impulsado, hasta casi donde el río hasta ahí se han ido, después hasta su casa, por su hornito del Patricio, hasta hay han vuelto. La Martha Lara esa vez estaba sola, su esposa del tío Benito, la tía Juana me ha dicho “Gerardo *jumanqui torojni*”. La tía Martha también sabía que era mi toro “*ch'allate jisk'a yuqalla yuntiru*, *ch'allate* me decía”. La tía Juana sabía también que era mi toro “sobrinito me decía”, nove

que somos de arriba. Pucha mi toro le ha sacado pues casi le ha hecho voltear, recién se ha callado el Mario Vilca, recién se ha callado, así ha sido. (Ent. Gerardo Canaviri, 04/01/09)

En el primer relato, Cristóbal, un joven de la comunidad explica que el primero de abril, todos los comunarios acuden al pueblo acompañados de sus mejores ejemplares de toros, los cuales son controlados y arriados por los *jisk'a yuqalla yuntirus*. Así mismo, describe un ambiente marcado por una constante evaluación silenciosa que consiste en calificar la calidad de los ejemplares en función al peso y la calidad de sus *wajras*. Posterior a ello, pone en manifiesto un explícito sistema competitivo entre los *jisk'a yuqalla yuntirus*, el cual consiste en lograr un reconocimiento de la comunidad por su buen trabajo en el mantenimiento del toro o, si las condiciones así le permiten ser reconocidos como un *jisk'a yuqalla yuntiru* que ha criado un toro peleador y ganador, el cual se reflejará cuando su animal gana una contienda y los miembros de su parcialidad y la comunidad se lo *ch'allan*. En suma, el niño está frente a un acontecimiento donde sus aptitudes como *jisk'a yuqalla yuntiru* están en juego. Este acontecimiento no implica una descalificación o reproche al niño porque su toro pierda una pelea, puesto que existe un reconocimiento previo de la comunidad al niño por haber mantenido al toro por un año.

El segundo testimonio, se caracteriza por ser un relato de vida de la niñez de don Gerardo, refleja el constante desafío entre *jisk'a yuqalla yuntirus*, implicando la necesidad de experimentar la evaluación simbólica colectiva encarnada en una pelea de toros. Como señalamos antes en una observación, el niño al meter su yunta al canchón, éste pelea junto a él. Le da indicaciones, se hablan y sienten el sabor de la victoria o derrota juntos, pues el toro es su hermano y yunta con el cual exploró y descubrió un sinnúmero de conocimientos y destrezas. En la última parte de su relato, Gerardo expresa la sensación placentera que experimentó cuando su toro después de más de una hora de pelea obtuvo la victoria, recayendo en un inmediato reconocimiento social de la comunidad, su parcialidad e inclusive de su adversario. Los niños en Centro Revito esperan llegar a ese estado placentero de reconocimiento a sus conocimientos y destrezas adquiridas mediante la guía de su padre, su crianza junto a su yunta, su aprendizaje autónomo, estar sometido al control y presión social y llegar donde todos ansían llegar: ser un *jisk'a yuqalla yuntiru* consagrado.

Sin embargo, el proceso, no termina ahí, la consagración del niño como un *jisk'a yuqalla yuntiru* ganador tiene consecuencias y efectos a largo plazo. Pasada la fiesta el niño, la familia y la parcialidad cuentan con un nuevo estatus social a partir de una victoria lograda

el primero de abril. Los *jisk'a yuqalla yuntirus* ganadores tienen el respeto de los demás *jisk'a yuqalla yuntirus* que no pudieron obtener una victoria. Un claro ejemplo es la declaración que don Hermógenes Tangara “Orgullosamente ya caminan, lo mejor es cuando llevan pues a Totorá a pelear ahí se sabe si es buen toro o no. El toro nos conoce bien, a su gente y dueño le conoce bien, a las gentes buenos y malos conoce el toro” (Ent. 22/25/08). En efecto, cuando un toro logra una victoria en la comunidad tiene la posibilidad de ir a pelear a la provincia en representación del *ayllu Pachacama*, lo cual proporciona un prestigio ya no sólo al *jisk'a yuqalla yuntiru*, su parcialidad sino más bien a su *ayllu*, además este prestigio social le puede generar buenas oportunidades económicas ya que otras comunidades requieren el flete del animal o en muchos casos se lo compra a un precio muy elevado, sólo por su cualidad peleadora. Para finalizar, destacamos algunas apreciaciones más que evidencian el tremendo significado que tiene el toro para los comunarios de Centro Revito y en especial para los *jisk'a yuqalla yuntirus*:

Mi toro es así, siempre es ganador, siempre pelea con mis vecinos, ahora nos *ch'allaremos*, al año voy a traer otro mejor toro, al año me lo voy a vender a este, ya está creciendo otro torito, al año tengo una yunta, eso es de mi hijo. A veces llegan a pelearse, que diciendo que de mí es mejor, que es así se dicen y se pelean. Dicen su toro es lindo dice ese el ganador, ese bien mantenido, así dicen hay que cuidar. (Ent. Paulino Villca, 23/10/07)

Bien, bien has mantenido felicidades por mantener, eso es como un orgullo de lo que han criado y cuántas vacas y yuntas tienen los dueños. Ese día se lo festeja por lo que el toro ha trabajado harto y gracias a él hemos podido arar la tierra. Entre yuntas se quieren grave, hermanos son, cuando se separan saben llorar. (Ent. Luisa Villca, mamá corregidora, 23/10/07)

Las palabras sobran, para tratar de interpretar una realidad tan eminente, expresado por los mismos comunarios y *jisk'a llukallos yuntirus*, que de seguro en este momento se están preparando para el próximo *туру anatawi*. Sólo resta decir que lo transcrito es una pequeña muestra de lo que acontece en esta comunidad *aymara*, y que para entenderlo en toda su complejidad, uno tendría que haber vivido esa experiencia de formación como *Jisk'a llukallo yuntiru*. Las aproximaciones vertidas en este acápite fruto de un constante trabajo intelectual sólo podrá ser refutado y corregido por la comunidad, quienes son dueños de estos conocimientos.

Ya entrando a la parte final de este acápite, queda plantear un análisis global sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje que la comunidad Centro Revito desarrolló para los procesos de socialización infantil. Se identificó diferentes espacios de aprendizaje donde emergen los conocimientos locales sobre la crianza del toro, los mismos que le permiten aprehender el sistema sociocultural de la cosmovisión *aymara* de la región. De

igual forma se analizó las diferentes metodologías de enseñanza aprendizaje locales que se utilizan para la transmisión de dichos conocimientos. Ahora corresponde desarrollar un análisis epistémico de la finalidad socioeducativa de los conocimientos y metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en los proceso de socialización infantil en Centro Revito.

7. Lo intra e intercultural en la crianza del toro

En este acápite final, proponemos un análisis epistemológico de los dos anteriores hallazgos. Hemos visto que en Centro Revito los conocimientos locales se transmiten mediante metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje concretas. Ahora resta analizar sobre el cómo se relacionan con los componentes de intra e interculturalidad. Con ello, queremos dar respuesta a la pregunta ¿cuál es aporte epistemológico de este potencial pedagógico a la cosmovisión indígena desde un punto de vista intra e intercultural? Para abordar la cuestión hagamos referencia a los siguientes puntos.

Si bien, gran parte de los procesos sociohistóricos dejaron su huella en la comunidad, es prudente también señalar que los fenómenos aculturizantes que llegaron a la comunidad desde la colonia hasta nuestros días no pudieron “eliminar” el sistema social de los *aymaras*. Por ejemplo la siguiente cita extractada de un acta ayuda mucho para entender nuestra posición:

Acta de reunión del ayllu Pachamama

24 de septiembre de 2006

Oficina del cantón Culpa

Orden del día

Puntos oficiales:

Tercer punto: aprobación de la ley interna:

....donde indica que las autoridades originarias y las demás autoridades políticas deben cumplir con sus funciones y no abandonar el cargo que tienen, caso contrario será expulsado de la comunidad y también que ejercerá otro año más el cargo [...] se dio el empuzo a la aprobación del estatuto interno y reglamento interno, donde se empezó a analizar capítulos y respectivos artículos en este punto se debatió ampliamente por *sayaña* o por familias o contribución.....se reformó en el punto de las funciones de las autoridades con referencia al ejercicio de cargos rituales, los comunarios y residentes alineados a la religión, no podrán ejercer los cargos rituales, esto será a voluntad de los comunarios y residentes.

Es notorio dos puntos en estos datos, el primero se refiere a una decisión que obliga a los comunarios y residentes a pasar el cargo de Autoridad Originaria, lo cual puede ser interpretado como una evidencia intracultural fuertemente arraigado en la comunidad. El mismo relato muestra que las intenciones de asimilación, uniformización y exclusión sociocultural al que fueron sometidos históricamente los *aymaras* por la colonia y la

república fueron abordamos de manera estratégica en una suerte de reconfiguración cultural consistente en la apropiación de prácticas y conocimientos útiles para su cotidianidad, como es el caso del arado, la radio, la crianza de toros y otras tecnologías, las cuales hoy fueron apropiadas considerándolas en la actualidad como suyas, manteniendo la matriz de su cosmovisión intacta. A este proceso al cual se le denomina “resistencia de 500” años, comienza a calar fuerte en las nuevas generaciones que se cuestionan acerca de identidad cultural. Volviendo al tema de la intraculturalidad, este concepto es más aplicable a los hijos del pueblo que nacieron en las urbes a consecuencia de la migración de sus padres y a los nacidos en el pueblo que migraron a temprana edad a las ciudades y otros países por cuestiones de trabajo y falta de tierra.

En otro ejemplo, fue impresionante ver millares de hijos del pueblo en la última fiesta patronal de Centro Revito realizada el 17, 18, 19, 20 y 21 de julio de 2009, al cual llegaron residentes de La Paz, Cochabamba, Santa Cruz y Oruro por Bolivia y residentes de Chile y Brasil, quienes embriagados por la alegría del reencuentro de la familia ámplia como nunca se respiraba identidad *aymara*. Jóvenes y señoritas que no tuvieron la oportunidad de vivir su cultura, lo hicieron cuando las autoridades originarias hablaban del pueblo y su cultura, cuando el pasante organizaba a los bloques de baile en función a las *sayañas* del pueblo y cuando los ancianos se convertían en grandes oradores depositarios de los conocimientos y la historia en las “farras” que se armaban en familia. Por ejemplo, en una de esas reuniones Benito Quispe relataba del cómo habrían peleado con otros *ayllus* para mantener sus terrenos y que le daba mucha pena que ahora se vaya la gente joven “tu abuelo, el papá de tú papá cómo habrá llorado por su *sayaña*, mira ahora como ya no hay nadie en la *sayaña calani uta*, ustedes como nietos de *Pachacama* no tienen que olvidar, por lo menos a saber cuáles son sus tierras tienen que venir” (Comunicación personal 18/07/08).

Otro ejemplo de apreciación personal se refiere a que hace mucho en Cochabamba, la Provincia San Pedro de Totora tiene un campeonato de fútbol exclusivo para residentes del lugar. En él participamos con dos equipos que representan a mi pueblo llamado “Unión Central Revito” en cual advierto una situación que me hace pensar en la intraculturalidad y etnogénesis. La primera tiene que ver con el sentir de mis compañeros de equipo que años atrás decían venir a jugar por “diversión”, “por amor al deporte”, hoy el discurso es otro y decimos “por mi *ayllu*”, por mi “*sayaña*”, por mi “*marka*” y por mi familia. Cuando alguna vez pregunté por dicho cambio de actitud; encontré dos

respuestas: “es que no conocía bien, ahora he aprendido en la fiesta y me gusta”, “es que con la llegada del Evo las cosas son diferentes, ahora nuestra cultura vale”. (Comunicación personal, 2008).

Considero de manera personal que la interculturalidad es efecto de la intraculturalidad, pues uno no puede asumir relaciones de interculturalidad sin antes tener bien definido su identidad, por ello, sólo es posible ser intercultural cuando lo intracultural individual y colectivo como proceso de introspección este bien fortalecido. Sabemos que la interculturalidad trasciende lo pedagógico y abarca hasta lo político, siendo este último la fortaleza del movimiento indígena en el manejo del paradigma intercultural. Desde la perspectiva indígena originaria, la intraculturalidad debe ser entendida básicamente como acto y proceso de recuperación, revitalización y fortalecimiento de la identidad sociocultural y la definición del proyecto político étnico incentivado y realizado, preponderantemente, por líderes y dirigentes de los pueblos indígenas. Analicemos las siguientes citas:

Acta de reunión

19 de agosto de 2006

Asuntos oficiales

Segundo punto: informe de autoridades.

Las autoridades de la comunidad, quien el señor awatiri informó, sobre la reunión sobre la constituyente a llevarse el 14-15 de septiembre, para ello deben participar mínimo de 5 personas por comunidades.

Acta de reunión

03 de julio de 2006

Segundo punto: informe de autoridades

El señor autoridad originaria de la comunidad informó sobre el JACH'A TANTACHAWI DE AYLLUS DEL DE JACH'A CARANGAS. Que sacaron conclusión para plantear en la Asamblea Constituyente los puntos a favor de los aymaras tanto en la educación, salud, economía y sobre TCOs.

Ambos extractos, muestran un importante salto en el proceso de empoderamiento de los pueblos originarios de Bolivia. Como es propio del actual proceso de cambio que vive la sociedad boliviana, las comunidades indígenas están participando de manera muy decisiva en las transformaciones estructurales del Estado y la sociedad. La constituyente fue un tema de vital importancia para las autoridades, lo cual refleja que los comunarios y autoridades entienden que sólo será posible construir una sociedad intercultural cuando se implemente la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional. Por ello, la segunda cita contempla la educación y en ella de antemano que se introdujo la

interculturalidad, pues para los indígenas significa que los otros nos respeten como siempre los hemos respetado nosotros.

Por último, la interculturalidad no solamente puede ser concebida como la aceptación de la alteridad, la convivencia armónica entre diferentes, el diálogo de civilizaciones y la incorporación de contenidos culturales propios a los procesos de la educación, sino que fundamentalmente como acto y proceso orientado al acceso y ejercicio de las diversas instancias de los poderes formales del Estado y la sociedad. Dicho acceso y ejercicio implica, entre otras cosas, el compartimiento y la redistribución de poder de forma equitativa, entre indígenas y no indígenas, para construir entre todos un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe y una sociedad equitativa, incluyente, democrática y con justicia socioeconómica. La intraculturalidad y la interculturalidad, entendidas así, son acciones complementarias que pueden realizarse de manera simultánea; aunque estratégicamente, en la mayoría de los casos, la primera siempre suele preceder a la segunda.

En esa línea y corroborando con los postulados del CEA y los conceptos vertidos, fruto de nuestra vivencia en la comunidad, diremos que la finalidad del presente acápite es propiciar una ruptura epistemológica del conocimiento universal que minimiza y desvaloriza el conocimiento indígena y de esa manera contribuir a la proyección de una epistemología indígena que permita llevar los saberes, conocimientos, valores y tecnologías que nuestros ancestros desarrollaron a los nuevos diseños curriculares de las escuelas, para su recuperación, su desarrollo, su difusión y su universalización, junto a los contenidos de la sabiduría considerada moderna. A decir de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) debemos entender la epistemología indígena como el “proceso por el cual los saberes y conocimientos reflejan la naturaleza compleja de nuestro saber, que es de equilibrio con la naturaleza, con el cosmos, con uno mismo y con los demás” (CEPOs 2008: 45). En ese marco desarrollamos tres ejes que a nuestro parecer explicitan la realidad intracultural e intercultural de la comunidad Centro Revito en relación con la crianza del toro, propiciando así, un aporte local al desarrollo de una epistemología indígena.

7.1 *Taqini yatiqaña*: Aprender entre todos

El aprendizaje de los conocimientos locales comprende una responsabilidad colectiva. Todos participan de su construcción y transmisión durante el proceso de socialización infantil. *Taqini yatiqañaki* es una concepción holística sobre cómo están organizados los

conocimientos en Centro Revito. También implica la existencia de un eje articulador y dinamizador que permite que los niños aprendan haciendo. Ese eje es la crianza del toro.

En este proceso cada actor cumple una determinada función, es decir, cada habitante según rol es portador de un determinado conocimiento y, por ende, responsable de socializarlo a las nuevas generaciones. Este es uno de los principales aportes de la cosmovisión *aymara* que pone de manifiesto una nueva forma de concebir la educación en cuanto a sus fines y naturaleza. A continuación presentamos un testimonio que expresa nuestro planteamiento.

Todos aprenderemos, supongamos que esta casa no está bien fachada, hay un maestro y otros quieren aprender todos pueden venir, todos quieren ser maestros. Cuando hacemos *perqar* la casa uno que no sabe hace medio *wist'u wist'u*. Algo siempre aprendemos de la gente, el toro también enseña, *jilaqata* también y así en el pueblo algo todos saben. (Ent. Paulino Villca, 18/01/09)

El aprender entre todos amerita entender el conocimiento indígena local de Centro Revito como propiedad privativa de la colectividad que la compone. No existe una concentración o apropiación individual del saber relacionado con el proceso de socialización del *jisk'a yuqalla yuntiru* a través de la crianza del toro. Cada comunario puede ser portador de un saber, el cual constituye una parte más de la sabiduría comunitaria. Por otra parte, en los acápites anteriores describimos que existen los espacios de aprendizaje donde están los conocimientos locales, es precisamente allí donde se reproduce y reconfigura la matriz del conocimiento *aymara*.

7.2 Jaqichasiñataki yatiquña: aprender para ser gente

“Hay que saber para vivir, para vivir hay que saber todo, *taxpacha*” (Ent. Gerardo Canaviri 05/01/09). El conocimiento para la comunidad indígena de Centro Revito amerita una reflexión sobre su finalidad. El saber permite que la vida en la comunidad tenga sentido, es decir, se tiene que saber para vivir, eso implica utilizar los conocimientos locales en la crianza del toro para el proceso de socialización de los *jisk'a yuqalla yuntiru* para que puedan realizar su vida en la comunidad, dominando los conocimientos necesarios para ser reconocido como tal. Ser gente en Centro Revito es saber criar buenos toros y esa sabiduría permite que la vida comunitaria sea posible. Analicemos el siguiente testimonio:

Cuando no sabes trabajar, cuando no tienes buena casa, si eres flojo y ni toro sabes criar que clase de gente podemos ser. La mamita, el papito tiene que exigir a su hijo que eso hay que saber. Acaso estamos en la ciudad, allá otra cosa será pues, aquí pero si no sabes trabajar, si te peleas con todos mal visto eres, ya no puedes ser entonces gentes. Para eso se aprende en la casa, desde chico hay que enseñar a las *wawas*. (Ent. Juana Vilolca 20/02/09)

Entrando en un análisis de la cita, aprender para ser gente conlleva una matriz productiva, por ello, los padres llevan consigo al *jisk'a yuqalla yuntiru* a todas sus actividades productivas agrícolas y pecuarias. El niño mediante la observación, acompañamiento e imitación en mucho de los casos internaliza en sus esquemas mentales el significado que tiene el saber cultivar la tierra y criar a los animales del lugar. En el caso específico de la crianza del toro, el niño desde muy temprana edad, como ya lo demostramos anteriormente, se hace cargo de la buena crianza del toro, lo cual le servirá tener un conocimiento muy específico del cómo criar buenos toros que en un tercer momento le permita aprender para vivir bien. El aprendizaje para la productividad en la comunidad Centro Revito es la de mayor preocupación e importancia debido a que mediante ella se garantiza la seguridad alimentaria de la familia y la comunidad. El trabajar la tierra, el criar a los animales, la fabricación de herramientas y los sistemas de transformación de los alimentos son vitales para que una persona pueda vivir dignamente, por ello, tales aprendizajes son básicos y porque no decirlos elementales para que el niño *aymara* en su proceso de desarrollo pueda llegar a ser gente.

7.3 Suma qamañataki Yatiquña: Aprender para vivir bien

Por mucho tiempo tuve la oportunidad de escuchar una frase que me causó una inquietud; saber si realmente corresponde al imaginario, cosmovisión y formas de vida de los *aymaras*. Me refiero a la frase pronunciada por el actual Presidente Constitucional de la República, Evo Morales Ayma, cuando se refirió al “*suma qamaña*” o el “vivir bien”. En la actualidad esta frase es muy utilizada por varios líderes políticos e intelectuales para referirse a la lógica de vida del mundo *aymara*. La frase en cuestión según variadas interpretaciones hace referencia a una forma de vida en la cual el sujeto no esté sumergido en la miseria y tampoco sumergido en la opulencia. Es decir que, se debe tener lo necesario para tener una vida digna, sin afanarse por lo material, para tener una vida en la cual prevalezca con mayor incidencia, un equilibrio entre los polos de la pobreza y riqueza, es decir, un equilibrio intermedio en el cual se sepa “saber vivir bien”.

El *suma qamaña* para los comunarios de Centro Revito se lo entiende de manera muy similar a la explicación anterior. Saber vivir bien se refiere a tener una familia, contar con buenos animales, en este caso buenos toros que les permitan tener un reconocimiento social en la comunidad y además contar con ingresos económicos por la venta de éstos y así sostener a la familia, además, “saber vivir bien” amerita estar en una constante relación de reciprocidad con los seres espirituales, quienes al recibir los tributos en las

fiestas por parte de las familias traerán prosperidad en la cosecha, salud para la familia y fecundidad a los animales. Por ello “saber vivir bien” representa un estilo de vida en armonía, equilibrio y redistribución de los bienes con los miembros de la comunidad.

Capítulo V

Conclusiones

La presente investigación, producto de una real necesidad de reencuentro cultural de quien escribe, tuvo una serie de aciertos y desaciertos en su desarrollo, lo cual recayó en un genuino proceso de aprendizaje metodológico de la investigación etnográfica en campo. Después de trabajar y reformular aspectos del diseño metodológico de la investigación en cuanto a los objetivos de manera particular, la construcción de un marco teórico y la redacción de los resultados, planteamos las siguientes conclusiones.

1. Los procesos de socialización

El proceso de socialización por el cual atraviesa el *jisk'a yuqalla yuntiru* no es ajeno a los procesos de socialización que se dan en todas las culturas del mundo. En el caso de la comunidad de estudio, esta desarrolló su propio sistema de socialización infantil en base a una actividad pecuaria: la crianza del toro. Dicha actividad, se convierte en el eje ordenador de los sistemas de valores, organización territorial y social, tecnologías, cosmovisión y cultura que hacen posible la vida en Centro Revito.

El sistema de saberes contruidos en base a la crianza del toro tiene un orden y lógica específica. Determinados conocimientos sólo se pueden recrear en espacios y tiempos específicos. Por ello, los saberes descritos tienen una complejidad concreta pero también un orden gradual que van desde la *jach'a uta* hasta la *waka feria*.

Por ello, el proceso de socialización del *jisk'a yuqalla yuntiru* en Centro Revito cuenta con una sólida vitalidad, debido a que se desarrolló un sistema educativo comunitario que garantiza la transmisión de los saberes locales, para que, a través de él, se logren reconocimientos sociales y beneficios productivos que son visibles en la fiesta del *туру anatawi*. En tanto, queda concluir afirmando que mientras la pelea de toros siga siendo practicada con tanto afán, la reproducción de su sistema social y la transmisión de sus conocimientos a través del proceso de socialización del *jisk'a yuqalla yuntiru* están garantizadas.

2. Sobre los espacios de aprendizaje

Los espacios de aprendizaje desarrollados por la comunidad son una clara muestra de la existencia de un sistema educativo comunitario en esta localidad *aymara* denominada Centro Revito. Este aspecto ratifica la necesidad de considerar los conocimientos locales contruidos en torno a la crianza del toro como un verdadero potencial pedagógico a ser

usada en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, procurando construir una escuela más abierta y amable con el saber indígena, respetando previamente la decisión de sus habitantes sobre dicha posibilidad.

En ese marco, el *waka uyu* y el *waka ikiña* constituyen espacios de aprendizaje que ofrecen al niño la apropiación de conocimientos más operativos. Mientras que la ruta del pastoreo y el arado de la tierra, siembra y cosecha permiten al niño aprender de manera práctica los conocimientos teóricos adquiridos en el primer espacio de aprendizaje. La *waka feria*, y el *turu anatawi* como espacios de aprendizaje posteriores se caracterizan por ser un componente socializador del niño con la comunidad y otras realidades similares o diferentes a la suya. A su vez, representa un espacio temporal donde se cimientan las bases de la identidad local y cultural amplia de la cultura *aymara*.

3. Sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje halladas demuestran que el saber indígena aún se mantiene latente y puede ser una alternativa viable para desarrollar currículos propios o diversificados.

Mediante la actividad de la crianza del toro, Centro Revito desarrolló metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Se tiene algunas que son de carácter universal como el aprendizaje guiado y autónomo. También se cuenta con locales como el aprendizaje “en yunta”, aprendizaje por “control y presión comunitaria” y por “reconocimiento social”. Estas metodologías se dinamizan en los espacios de aprendizaje descritos. En ese entendido, se tiene un conocimiento indígena local que emerge cuando el niño interactúa en un determinado espacio de aprendizaje concreto y el *jisk’a yuqalla yuniru* se apropia de ellos a través de metodologías de enseñanza aprendizaje universales y locales.

4. Sobre la epistemología indígena local

Los conocimientos locales desarrollados por la comunidad Centro Revito en función a la crianza del toro, resaltan la vitalidad de una epistemología indígena *aymara* local. Por un lado se tiene espacios de aprendizaje donde emergen los conocimientos locales y, también, se cuenta con metodologías de enseñanza-aprendizaje que garantizan los procesos de socialización infantil del niño en su recorrido para ser *jisk’a yuqalla yuntiru*.

En ese sentido, la epistemología local construida en base a lo anterior, evidencia una finalidad concreta del sistema educativo comunitario, es decir, responde a la pregunta del

“para qué se aprende”. A la vez, esta finalidad de la epistemología local representa el carácter axiológico de la educación indígena que reivindica el aprender para “ser” fundamentalmente.

En Centro Revito los procesos de enseñanza-aprendizaje del *jisk’a yuqalla yuntiru* constituye una responsabilidad comunitaria, por ello se habla del *taqini yatiqaña*: aprender entre todos. Esta responsabilidad colectiva permite más adelante que los niños conciban su formación como un camino que los llevara a ser gente, es decir un *jaqichasiñataki yatiqaña*: aprender para ser gente. Todo ello, conduce al niño y al habitante de la comunidad a una finalidad mayor que representa la esencia de la epistemología local identificada que tiene que ver con un aprender para vivir bien: *Suma qamañataki yatiqaña*.

Capítulo VI

Propuesta de acción

1. Antecedentes

Del 17 al 21 de noviembre de 2008, en la ciudad de La Paz, concluyó con éxito el Primer Encuentro Pedagógico del Sistema educativo Plurinacional. En el evento se logró socializar el documento de Currículo Base. Asistieron 725 representantes de 91 instituciones y organizaciones del país. El Vicepresidente de la República, Lic. Álvaro García Linera, explicó que el Estado y la educación plurinacional significa el reconocimiento institucional en el sistema educativo de varios idiomas, culturas, líneas éticas y lógicas de construcción del imaginario de las personas; significa reconocimiento e incorporación de varias formas distintas de hacer la vida, la economía y el aprendizaje (1er. Encuentro Pedagógico 2008).

La presente propuesta pretende enmarcarse en los lineamientos del nuevo Sistema Educativo Plurinacional que recoge los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios para tener un diálogo permanente con los conocimientos de otros contextos. La investigación *jisk'a yuqalla yuntiru* constituye en una propuesta pedagógica que permite la incorporación de los saberes locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje en la nueva estructura curricular del sistema educativo plurinacional. Consientes de la futura implementación del citado sistema educativo y en el marco de los resultados de nuestra investigación, vemos por conveniente adelantarnos a tal proceso, diseñando materiales didácticos escritos y audiovisuales que puedan ser utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la comunidad y el aula, recogiendo los saberes locales en torno a la crianza del toro y haciendo una clara diferenciación entre los conocimientos que pueden ser trabajados en aula y cuáles deben mantenerse como potestad privativa de la comunidad.

2. Propósito

Contribuir con el proceso de construcción y promoción de los conocimientos locales que giran en torno a la crianza del toro a través de una propuesta curricular reflejada en materiales didácticos valorando los saberes.

3. Objetivo

Elaborar materiales didácticos y audiovisuales de los conocimientos locales en torno a la crianza del toro para los grados de 1ro. a 5to. de la escuela Centro Revito.

4. Objetivos específicos

- Diseñar cuadernillos de aprendizaje según las diferentes áreas de conocimiento del nuevo currículo plurinacional para el nivel primario de Educación Comunitaria plurinacional.
- Editar un CD interactivo de los conocimientos locales de la comunidad en torno a la crianza del toro, con una marcada participación de los comunarios y los *jisk'a yuqallas yuntirus*.
- Operativizar la implementación de dichos materiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en aula y extenderlo al conjunto de la unidades educativas del *ayllu Pachacama*.
- Desarrollar procesos formativos comunitarios y escolares a partir del involucramiento del investigador cuando le toque asumir responsabilidades comunitarias.

5. Justificación

Los conocimientos locales y las metodologías de enseñanza aprendizaje propias desarrolladas por los comunarios de Centro Revito pueden propiciar mayores niveles de desarrollo cognitivo si los saberes locales son trabajados de manera planificada y organizada en el desarrollo de las diferentes asignaturas actuales y las propuestas por la nueva Estructura del Currículo Plurinacional.

Se trata de promover espacios en la escuela donde se pueda trabajar el conocimiento indígena. Hasta ahora los discursos sobre un currículo diversificado o propio en las comunidades carecen de sistematizaciones de los conocimientos locales. Por ello, es importante que en base a este tipo de investigaciones se pueda desarrollar currículos, materiales didácticos escritos y audiovisuales donde el saber de los pueblos cobre la relevancia e importancia en los procesos formativos escolares y no escolares de nuestra sociedad.

Los conocimientos locales en torno a la crianza del toro servirán de insumos al maestro para realizar su práctica pedagógica en aulas materializadas en cuadernillos y CDs. Interactivos de aprendizaje. Finalmente, la propuesta permitirá que las autoridades originarias y educativas de la comunidad propongan a distintas entidades educativas valorar sus saberes como un recurso didáctico viable para la educación integral de sus hijos.

6. Factibilidad

La factibilidad de la propuesta cuanta con el apoyo de la comunidad Centro Revito, quienes se encuentran expectantes por los resultados de la investigación. La unidad educativa y el profesor cuentan con la motivación suficiente para implementar los materiales didácticos en relación a los saberes locales respecto a la crianza de toros. El profesor al ser oriundo de la comunidad está dispuesto a gestionar recursos por intermedio de las autoridades originarias mediante la elaboración del Plan Operativo Anual (POA) para la elaboración de los materiales didácticos. Por otra parte tenemos la motivación e iniciativa del autor, que al ser nieto de la comunidad con derechos y obligaciones gestionara iniciativas propias y de cooperación para implementar la propuesta.

7. Recursos

Financieros

Los recursos financieros para la materialización de la propuesta serán incorporados en el Plan Operativo Anual que diseñan las autoridades originarias de Centro Revito presentada al Gobierno Municipal de San Pedro de Totora. Los recursos preparatorios para la impresión de los cuadernillos y la edición del material audiovisual correrán por cuenta del autor en colaboración con los fondos que la comunidad recauda por concepto de las multas impuestas cuando se presenta conflictos entre comunarios.

Humanos

Los recursos humanos que intervendrán en la propuesta serán el conjunto de la comunidad, con sus autoridades originarias y en especial con la directiva de la Junta Escolar y el agente municipal, además del autor.

9. Matriz de las actividades a desarrollarse según los objetivos específicos

Obj. Específicos.	Actividades	Responsables	Fechas
Diseñar cuadernillos de aprendizaje según las diferentes áreas de conocimiento del nuevo currículo plurinacional para el nivel primario de Educación Comunitaria plurinacional.	- Presentación de los resultados a las autoridades y los habitantes de Centro Revito. - Presentación y donación de un ejemplar al Consejo Educativo Aymara para su posterior valoración. - Organización de un taller sobre currículo propio o diversificado en el nuevo sistema educativo plurinacional. - Conformación de un equipo interdisciplinario para diseñar el marco ideológico de los materiales.	Comunarios Autoridades Profesores Autor de la tesis. Conferencistas.	Junio y julio de 2009.
	- Redactar los contenidos según las áreas del conocimiento propuesta por el currículo del nuevo sistema educativo plurinacional. - Validar los textos con profesores, autoridades y profesionales aymaras en el campo educativo.	Comunarios Autoridades Profesores Autor de la tesis	Julio y agosto de 2009.
Editar un CD interactivo de los conocimientos locales de la comunidad en torno a la crianza del toro, con una marcada participación de los comunarios y los <i>jisk'a yuqallas yuntirus</i> .	Toma de imágenes del territorio y las actividades de los comunarios de Centro Revito en torno a los saberes locales de la crianza del toro.	La comunidad toda. Autor de la tesis.	Proceso concluido.
	- Edición del material audiovisual. - Socialización y validación del material audiovisual.	Autor de la tesis. Especialista en edición.	En proceso de construcción, falta socialización y validación (julio de 2009)
Operativizar la implementación de dichos materiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en aula y extenderlo al conjunto de la unidades educativas del ayllu Pachacama.	- Aplicar de manera experimental los cuadernillos en los procesos de enseñanza aprendizaje en aula para su posterior ajuste y validación. - Presentar las proformas y las experiencias de aplicación de los cuadernillos a las autoridades del municipio. - Exposición del material audiovisual en la comunidad y el consejo municipal de Totora.	Profesor Autor de la tesis Niños y niñas. Junta Escolar Profesor Autor de la tesis Autoridades originarias.	Agosto, septiembre y octubre de 2009
	- Diseñar solicitar un presupuesto para la impresión de los cuadernillos y sacar copias del material audiovisual. - Diseñar una estrategia para irradiar la experiencia educativa de Centro Revito a las demás comunidades de la región.	Autoridades originarias Autor de la tesis Profesor	Diciembre y enero de 2009. Abril y mayo de 2010.
Desarrollar procesos formativos comunitarios y escolares a partir del involucramiento del investigador cuando le toque asumir responsabilidades comunitarias.	- Promoción de discusiones intra e interculturales en las diferentes reuniones de la comunidad y el ayllu. - Coordinación con la junta escolar y los profesores para la incorporación de contenidos en la curricular escolar. - Proponer lineamientos curriculares para generar un corriente que exija la implementación de un currículo diversificado o local para la provincia.	Edwin Gómez Comunarios Profesores Juntas escolares Autoridades originarias	2014

10. Metodología

La metodología para desarrollar la propuesta comenzará con la socialización de los resultados de la investigación en las diferentes reuniones de la comunidad celebradas a mediados de cada mes. En ese ínterin se procederá a validar o si el caso amerita cuestionar y ampliar algunos datos o interpretaciones que la comunidad plantee. En un segundo momento el autor vendrá diseñando los lineamientos de los materiales didácticos para luego trabajarlos con un equipo interdisciplinario compuesto por el profesor, la Junta Escolar y comunarios comprometidos. En un tercer momento se procederá a implementar la propuesta de manera experimental en el aula, tiempo en el cual se realizara una sistematización del proceso para que según los resultados se puedan valorar las potencialidades y limitaciones de los materiales. En una cuarta fase, mediante las autoridades originarias de la comunidad se procederá a realizar contactos con las autoridades del municipio de Totorá, en este punto se cuenta con el apoyo del señor Concejal Municipal Francisco Lozano Apaza que es oriundo del *ayllu Pachacama*. Según los resultados de la presentación de la propuesta y solicitud de fondos para ejecutar el proyecto se irradiará la experiencia a las demás comunidades de la Provincia San Pedro de Totorá.

11. Evaluación

Para llegar a la evaluación de la propuesta se realizara un monitoreo constante de las actividades. Se realizaran evaluaciones intermedias según la colimación de cada objetivo específico aprovechando las reuniones de la comunidad en la cual tienen un punto específico para el tema de educación. De igual forma, se realizara una evaluación global de la experiencia en Centro Revito y sólo de esa manera se podrá llegar a proponer y solicitar fondos al municipio e irradiar la propuesta a otras comunidades, en concordancia con la implementación del nuevo currículo plurinacional.

Bibliografía

Albó, Xabier

- 1998 **Raíces de América: el mundo aymara.** Madrid: Alianza América/UNESCO.

Antezana Salvatierra, Alejandro Vladimir

- 1992 **Estructura agraria en el Siglo XIX. Legislación agraria y la transformación de la realidad rural de Bolivia.** La Paz: Centro de Información para el Desarrollo -CID-.

Ayllu Sartañani

- 1995 **Perspectivas de descentralización de karankas.** La visión comunaria. La Paz: PROADE.

Berger, Peter y Thomas Luckman

- 1979 **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu.

Bloque Indígena

- 2004 **Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural.** La Paz: s/e.

Bonfil Batalla, Guillermo

- 1994 **México profundo. Una civilización negada.** México: Grijalvo.

Cabildos Indígenas de Antioquia (CIA)

- 2004 **Currículo Tule.** s/e.

Claux, Mary Louise

- 2001 **Modelos psicológicos de la instrucción.** Serie: Psicología y pedagogía. Lima: PLNCAD-GTZ-KFW.

Consejo Educativo Aymara

- 2007 **Saberes y conocimientos comunitarios ancestrales y territorialidad educativa del Qullasuyu:** CEA. El Alto.

Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs).

- 2008 **Educación, cosmovisión e identidad:** Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios. La Paz: CNS-CEPOs.

Consejo Regional Indígena del Cauca

- 2004 **La etnoeducación.** Experiencias educativas indígenas. Bogotá. CRIC.

Choque, María Eugenia

- 2007 **La reconstitución del ayllu y los derechos de los pueblos indígenas.**
THOA. La Paz.

Choque Canqui, Roberto

- 1985 **La memoria comunitaria andina: una alternativa del “Archivo Local”.**
En Boletín Chitakolla. Nro. 19. La Paz.

Cuiza, Alex

- 2008 **Juntos pero “siempre vamos a chocar padres y profesores, no reconocen los errores”: Conocimientos de crianza de animales en la educación de los niños quechuas de Thatuka-Ayllu Qullana del Jatun Ayllu Yura.** Cochabamba. Tesis maestría PROEIB Andes – UMSS.

Cunningham, Kain Myrna

- 2005 “Conocimiento local, EIB y los desafíos de la globalización” en **Revista Qinasay Nro.4.** Cochabamba: PROEIB Andes.

Diez, Álvaro y Murillo, David

- 1998 **Pueblos indígenas de tierras bajas: Características principales.**
Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación, Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios, Programa Indígena – PNUD. La Paz: 1998.

Gobierno Municipal de San Pedro de Totora

- 2007 **Estatuto orgánico del Municipio San Pedro Totora.**

Harris, Marvin

- 2001 **Teorías sobre la cultura en la era posmoderna.** Barcelona: Crítica.

Hooft van't, Katrien

- 2004 **Gracias a los animales.** Análisis de la crianza pecuaria familiar en Latinoamérica, con estudios de caso en los valles y altiplano de Bolivia. La Paz: AGRUCO, CIGAC, Plural.

Kessel, Vander Vag

- 1992 **Tecnologías andinas.** Soprana. Quito.

López, Luís Enrique

- 2004 **De resquicios a boquerones. La Educación Intercultural en Bolivia.** La Paz: Plural editores.

Machaca Benito, Guido

- 2005 **Seis años de EIB en Pausilla: Una aproximación cuantitativa y cualitativa.** PROEIB Andes-UMSS. La Paz. Plural.

Machaca Benito, Guido

- 2006 **Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas: Gestión educativa en contextos de EIB.** Sistematización de una experiencia. Documento de trabajo. Cochabamba: PROEIB Andes.

Mamani, Vicenta

- 2007 **Pacha, Jaqi Runa. Espiritualidades originarias.** Cbba: Verbo Divino.

Morin, Edgar

- 1999 **Las teorías de la reproducción social y cultural.** Madrid: Popular.

Martínez, Miguel

- 1999 **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** México: Trillas.

Murra, John

- 1975 **Formaciones económicas y políticas del mundo.** Lima: IEP. 59-115.

Nucinkis, Nicole, Cuenca Ricardo y Virginia Zabala.

- 2007 **Nuevos maestros para América Latina.** Madrid: Ediciones Morata.

Platt, Tristan, Thérèse Bouysse – Cassagne, Olivia Harris.

- 2006 **Qaraqara – Charca. Mallku, Inka y Rey en la provincial Charcas (Siglo XV - XVII). Historia antropológica de una confederación aymara.** La Paz: Plural Editores.

Plaza, Pedro y Prada, Fernando

- 2002 **Línea Base del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía-EIBAMAZ.** Cochabamba: PROEIBANDES.

Prada, Fernando

- 1995 **El khipu incaico: de la matemática a la historia.** En Yachay. Revista de cultura, filosofía y teología. Año 12. Nro. 21. Cochabamba: Universidad Católica.

Prada, Fernando

- 2007 **Línea de investigación: Conocimientos locales y diversificación curricular.** En línea: <http://www.proeibandes.org>. Visitado el 14/02/07.

Programa Regional de Apoyo a los Pueblos Indígenas de la Cuenca Amazónica PRAIA (FIDA/CAF)

- 2002 **Mapajo: Ecoturismo Indígena. Nuestra selva y cultura.** La paz: FIDA.

Proyecto TANTANAKUY

- 2003 **Cuadernillo de autoaprendizaje. El currículo diversificado: definición y elaboración.** Cochabamba: proyecto TANTANAKUY.

Proyecto TANTANAKUY

- 2003 **Cuadernillo de autoaprendizaje. El currículo diversificado: definición y elaboración.** Cochabamba: proyecto TANTANAKUY.

Programa de formación de Maestros Bilingües (AIDISEP)

- 1998 Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para Pueblos Indígenas Amazónicos. Iquitos: ISP "Loreto":

Quispe, Calixto

- 2007 **Pacha. Espiritualidades originarias.** Cbba: Verbo Divino.

Quispe, Juvenal

- 2006 **Filosofía Andina. Instituciones ecológicas en la filosofía andina.** Cbba: Verbo Divino.

Rengifo, Grimaldo

- 1991 "El saber en una cultura andina y en occidente moderno" en Francois Greslou, Eduardo Grillo y otros (compiladores): **Cultura andina agrocéntrica.** Lima: PRATEC.

Rengifo, Grimaldo

- 2000 **Niños y aprendizajes en los andes.** Macará – Huaraz (Peru): Asociación Urpichallay.

Rodríguez Gregorio, Javier Gil, y Eduardo García

- 1996 **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada: Aljibe.

Rodríguez, Esteban

- 2006 **Teorías del aprendizaje.** Del conductivismo radical a la teoría de los campos conceptuales. Cooperativa Pedagógica Magisterio. Bogotá D.C.

Rogoff, Barbara

- 1993 **Aprendices del pensamiento.** Barcelona: Paidós.

Stephen, J. Ball

- 1994 **Focault y la educación:** disciplinas del saber. La Coruña: Ediciones Morata S.L.

SOPENA

- 1999 **Diccionario enciclopédico color.** Barcelona: Ediciones Trébol

Ticona, Alejo Esteban

- 2002 **Memoria, política y antropología en los Andes Bolivianos.** Historia Oral y saberes locales. Madrid: Morata S.L.

Trigos, Maritze

- 1990 **Etnoeducación: conceptualización y ensayos.** Bogotá: MEN-Etnoeducación.

Valiente, Teresa

- 1998 **Las ciencias históricas sociales de la educación bilingüe: el caso de Puno.** Puno: PEEB-P.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada.

- 1997 **La lógica de la investigación etnográfica.** Madrid: Trotta.

Vygotsky, Lev

- 1979 **Desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica.

Zambrana, Amilcar

- 2008 **Papawan Khuska Wiñaspa:** Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa. Cochabamba. Tesis maestría PROEIB Andes – UMSS

Anexos

Fotografías relativas a la investigación



La Residencia, día en el cual los niños muestran su trabajo anual al *jilaqata*-



El tata hilacata y la mama hilacata 2009, junto al autor del presente trabajo.

ANEXO 1: FICHA DE LA COMUNIDAD

INVESTIGACIÓN: Conocimientos locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en el procesos de socialización del niño *aymara* en la comunidad Centro Revito

Responsables: Edwin Gómez

Fecha:Hora:Nro. De Ficha:

1. Datos generales de la comunidad

Departamento:Provincia:.....Ayllu: Cantón.....

Población (Aprox.):.....V.....M.....Nro. Flias.:.....

2. Datos del sistema de organización.....

3. Datos del sistema administrativo de la organización.....

4. Servicios básicos

Red de agua potable..... Basureros.....Electricidad.....

Alcantarillado.....

5. Servicios de Salud

Hospital.....

Postas.....

Sanitario.....

Farmacias.....

Médicos.....

Enfermeros.....

Otros.

6. Vías y medios de comunicación

Transporte terrestre.....

Radio Transmisores.....

Transporte pluvial.....

Estación de Radio.....

Transporte aéreo.....

Estación Televisión.....

Teléfono.....

Internet.....

Fax.....

Periódicos.....Otros.....

7. Instituciones

7.1. Instituciones educativas

Unidades Educativas..... Ciclos..... Nro. de profesores.....

Nro. de alumnos.....F.....M.....Institutos.....

7.2. Instituciones locales

Tradicionales

Sindicales

Gubernamentales

No Gubernamentales

7.3. Instituciones religiosas

8. Actividades económicas

Pecuaria

Agricultura.....

Industria.....

Artesanía.....

Turismo.....

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA A LOS ANCIANOS

1. Datos generales

Nombres y apellidos:

Lugar de nacimiento:

Edad:

Fecha:

Departamento:

Sexo:

Provincia:

Idioma(s) que habla

Comunidad:

Nro. De Ficha:

1. ¿Cómo aprendió a sembrar y cuidar sus ganados?
2. ¿Quiénes le enseñaron? ¿de quienes aprendió?
3. ¿Cuál fue la parte más significativa de su aprendizaje?
4. ¿En que lugares realiza sus actividades agropecuarias?
5. ¿Cuáles son los mejores lugares para sembrar y pastorear?
6. ¿Cómo se conoce y como se distribuye el espacio para la actividad agropecuaria?
7. ¿Cree usted que este cambiando sus modos de producción agropecuarias con la incursión de nuevas tecnologías?
8. ¿Qué nuevas tecnologías están usando en su producción? ¿Por qué?
9. ¿Qué cambios esta ocasionando en su cultura y familia?
10. ¿Cómo sabe cuando son buenos tiempos para sembrar?
11. ¿Qué conductas, valores, actitudes aprendió en este proceso de aprendizaje?
12. ¿Cuáles son los rituales que se practican en la producción agropecuaria?
13. ¿Cómo esta organizado la participación de la las autoridades originarias en las actividades de producción agropecuaria de la comunidad?
14. ¿En que cambió las prácticas de producción agropecuaria a lo largo del tiempo?
15. ¿Cómo están organizados los espacios territoriales para la crianza de animales?
16. ¿Cómo están organizados los espacios territoriales para la actividad agrícola?

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA PARA PROFESORES

1. Datos generales

Nombres y apellidos:

Lugar de nacimiento:

Edad:

Fecha:

Departamento:

Sexo:

Provincia:

Idioma(s) que habla

Comunidad:

Nro. De Ficha:

1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿Qué relación tiene con la comunidad?
3. ¿Cuáles son sus experiencias en EIB?
4. ¿Cómo entiendes la interculturalidad?
5. ¿Qué entiende por diversificación curricular?
6. ¿Cuenta con materiales didácticos?
7. ¿Qué entiende por conocimientos locales?
8. ¿Qué conocimientos locales descubrió?
9. ¿Qué opina acerca de las actividades agropecuarias de la comunidad?
10. ¿Qué conocimientos locales incorporaría en el currículo escolar?
11. ¿Qué apoyo requiere para cumplir mejor su trabajo?

ANEXO 4

GUÍA DE ENTREVISTA PARA AUOTORIDADES ORIGINARIAS

Nombres y apellidos:

Lugar de nacimiento:

Edad:

Fecha:

Departamento:

Sexo:

Provincia:

Idioma(s) que habla

Comunidad:

Nro. De Ficha:

1. ¿Cómo esta delimitado el espacio territorial del ayllu?
2. ¿Cuáles son sus principales actividades y/o responsabilidades?
3. ¿Cómo se organiza la comunidad para las actividades agropecuarias en el año?
4. ¿Cuáles son las actividades religiosas y de otra índole ligado a la productividad agropecuaria?
5. ¿Cuál es el procedimiento rutinario practicado en las actividades agrícolas?
6. ¿Qué factores climatológicos son determinantes para la planificación de las actividades agrícolas?
7. ¿Cómo se organiza el sistema de pastoreo y cuidado de los animales?
8. ¿Cuáles son los motivos por el cual se van dejando de practicar algunas formas de ritualidad en función a la producción agropecuaria?
9. ¿Cuáles son los motivos por el cual se van dejando de practicar algunas tecnologías de producción agropecuaria?
10. ¿Qué efectos están causando en la productividad?
11. ¿Existe algún programa o proyecto en el ayllu dirigido a revalorar las practicas y uso de tecnologías de producción agropecuarias?
12. ¿Cómo considera la escuela a estas prácticas cotidianas de producción agropecuaria?

ANEXO 5

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA LA ACTIVIDAD AGROPECUARIA

Responsable de la observación:
Lugar de observación:.....
Departamento:.....Provincia:.....Comunidad:.....
Persona Observada:
Edad:Sexo:Idioma(s) que habla:
Fecha:Nro. de Ficha:

1. Personajes que intervienen en el proceso de preparación previa de la siembra
2. Características de las relaciones familiares previas en torno a la planificación de la siembra.
3. Instrumentos-artefactos utilizados para la siembra.
4. Actividades complementarias previas al sembrado y roturado de la tierra
5. El preparado y consumo del alimento previo al trabajo (Khala huatia)
6. Comportamientos-emociones de los comunarios en la chacra.
7. Relaciones de género durante el sembrado.
8. Metodología del sembrado y trato a los toros.
9. Características de la culminación de las actividades del sembrado
10. Cuidados de la la chacra a la culminación del proceso
11. Relaciones sociales entre los participantes al finalizar el proceso

ANEXO 6
PLANILLA DE OBSERVACIÓN

Tema: Conocimientos locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en el procesos de socialización del niño *aymara* en la comunidad Centro Revito.

Comunidad: Ayllu Pachamama, provincia San Pedro de Totora, Oruro

Responsable: Edwin Gómez A.

Participantes:

Fecha y lugar:

Actividad: un día de pastoreo con el niño

1. Antes de la salida

- Acciones del niño durante la preparación de los alimentos
- Indicaciones que le dan los padres cuando el niño se dirige a desatar y alimentar a los animales.
- Encargos que le dan los padres cuando comienza a arrear los animales
- Materiales que el niño lleva para el pastoreo.

2. Hasta media jornada

- Clasificaciones que el niño realiza durante el trayecto (tipos de pasto, terreno etc.)
- Conocimiento y control territorial
- Actitudes del niño frente al toro y el resto del ganado.
- El juego
- Control del toro ante posibles y peleas reales de los toros
- La merienda

3. Después de media jornada

- Abastecimiento de agua
- Consumo de salitres
- Cuando los toros están hartados.
- Cuando los toros tratan o se cruzan con las vacas.

4. Al retorno de la jornada

- Formas de evaluación de los padres
- El informe del niño de la jornada.
- Cuando el niño amarra a los toros.

ANEXO 7
PLANILLA DE OBSERVACIÓN

Tema: Conocimientos locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en el procesos de socialización del niño *aymara* en la comunidad Centro Revito.

Comunidad: Ayllu Pachamama, provincia San Pedro de Totora, Oruro

Responsable: Edwin Gómez A.

Participantes:

Fecha y lugar:

Actividad: un día de pastoreo con el niño y su padre

1. Antes de la salida

- Actividades que le delega el padre
- Indicaciones que el padre le da al niño cuando éste le acompaña a desatar y alimentar a los animales.
- Interacción de padre e hijo al comienzo de la jornada.
- Materiales que el niño y el padre llevan para el pastoreo.

2. Hasta media jornada

- Del padre cuando el niño se descuida
- Actitud del padre cuando los toros pelean o se pasan a otros terrenos.
- Enseñanza del espacio y control territorial
- Enseñanza de mitos, rituales durante el trayecto y descanso.
- Enseñanza de cuidados especiales para el toro.
- Enseñanza de cómo prevenir peleas y provocarlas.
- La merienda

3. Después de media jornada

- Abastecimiento de agua
- Consumo de salitrales
- Cuando los toros están hartados.
- Cuando los toros tratan o se cruzan con las vacas.

4. Al retorno de la jornada

- Formas de evaluación de los padres
- El informe del niño de la jornada.
- Cuando el niño amarra a los toros.

ANEXO 8
PLANILLA DE OBSERVACIÓN

Tema: Conocimientos locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en los procesos de socialización del niño *aymara* en la comunidad Centro Revito.

Comunidad: Ayllu Pachamama, provincia San Pedro de Totora, Oruro

Responsable: Edwin Gómez A.

Participantes:

Fecha y lugar:

Actividad: la compra y venta del toro

1. Preparación previa

- Preparación del toro antes de ir a la feria.
- Actitudes de la familia y el niño frente a la situación
- Actos rituales previos

2. Durante el traslado

- Dialogo y actitudes entre los padres frente al niño.
- Interrogantes del niño a los padres
- Aprendizajes del niño en el trayecto.

3. Durante la venta

- Participantes
- El rol del niño en esta actividad
- El regateo
- La calificación y cotización del toro
- El acuerdo de compra y venta
- La ceremonia

3. De regreso

- Interacciones
- Reflexiones
- Destino de las utilidades

ANEXO 9

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

Tema: Conocimientos locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en los procesos de socialización del niño *aymara* en la comunidad Centro Revito.

Comunidad: Ayllu Pachamama, provincia San Pedro de Totora, Oruro

Responsable: Edwin Gómez A.

Participantes:

Fecha y lugar:

Criadores de toros

1. Simbología

- Qué significa el toro para usted y su familia?
- Por qué el toro es el animal mas querido y cuidado en su comunidad?
- Por qué se lo prepara tanto al toro para que pelee en la fiesta?
- Por qué el toro es orgullo para la familia y la comunidad cuando gana?

2. Tecnología de crianza

- Tiene algunos recuerdos de sus padres o abuelos de cómo ellos criaban a los toros?
- Cómo alimentan a los toros para que sean fuertes y buenos para la pelea?
- Cuáles la dieta que se sigue para criar un toro?
- Cuáles son los cuidados esenciales para la crianza del toro?
- Cuál es el sistema medicinal para el cuidado del toro?
- Cuál es el sistema espiritual para el cuidado del toro?

3. Transmisión de conocimientos

- Cómo y de quién aprendió a criar a los toros?
- En qué lugares aprendió más sobre cómo criar buenos toros?
- Cómo y qué tiene que hacer una persona para criar buenos toros, esto se reduce a la simple alimentación?
- Cómo se entrena aun toro para que sea buen peleador?
- Cómo y donde se enseña a un toro para que sepa arar la tierra?

4. Conocimientos tecnológicos

- Cómo se le enseña al niño la noción de tierra y territorio a través de la crianza del toro.
- Cómo se le enseña al niño el sistema religioso del ayllu a través de la crianza del toro?
- Cómo se le enseña al niño el manejo de información genética a través de la crianza del toro.

ANEXO 10

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

Tema: Conocimientos locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en los procesos de socialización del niño *aymara* en la comunidad Centro Revito.

Comunidad: Ayllu Pachamama, provincia San Pedro de Totora, Oruro

Responsable: Edwin Gómez A.

Participantes:

Fecha y lugar:

Niños criadores de toros

1. . Simbología

- Qué significa el toro para ti?
- Por qué el toro es el animal mas querido y cuidado?
- Por qué se lo prepara tanto al toro para que pelee en la fiesta?
- Por qué el toro es orgullo para la familia y la comunidad cuando gana?

2. Tecnología de crianza

- Cómo alimentas a los toros para que sean fuertes y buenos para la pelea?
- Cuáles la dieta que se sigue para criar un toro?
- Cuáles son los cuidados esenciales para la crianza del toro?
- Cuál es el sistema medicinal para el cuidado del toro?
- Cual es el sistema espiritual para el cuidado del toro?

3. Transmisión de conocimientos

- Cómo y de quién estas aprendiendo a criar a los toros?
- En qué lugares aprendes más sobre cómo criar buenos toros?
- Cómo y qué tienes que hacer para criar buenos toros, esto se reduce a la simple alimentación?
- Cómo entrenas a un toro para que sea buen peleador?
- Cómo y dónde aprendiste a arar la tierra con los toros?
- Qué te dice tu padre antes de llevar a los toros a las peleas del pueblo?

4. Conocimientos tecnológicos

- Cómo aprendiste la noción de tierra y territorio a través de la crianza del toro.
- Cómo conoces el sistema religioso del ayllu a través de la crianza del toro?
- Cómo aprendes a manejar la información genética a través de la crianza del toro.

ANEXO 11
ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

Tema: Conocimientos locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en los procesos de socialización del niño *aymara* en la comunidad Centro Revito.

Comunidad: Ayllu Pachamama, provincia San Pedro de Totora, Oruro

Responsable: Edwin Gómez A.

Participantes:

Fecha y lugar:

Compradores y fletadores de toros

1. Cómo sabe si un toro esta sano antes de comprarlo?
2. Para qué esta comprando el toro?
 - Para hacerlo pelear
 - Para hacerlo trabajar
 - Para llevarlo al matadero
 - Para mejoramiento de la raza (cruze)
3. Qué especies prefiere?
4. Cómo sabe si un toro es bueno para una determinada actividad?
5. Por qué se realiza una challa cuando se concreta la venta?
6. Qué actitudes observa o le conmueven cuando ve una familia apartarse de su toro cuando usted lo compra?

ANEXO 12

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

Tema: Conocimientos locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en los procesos de socialización del niño *aymara* en la comunidad Centro Revito.

Comunidad: Ayllu Pachamama, provincia San Pedro de Totora, Oruro

Responsable: Edwin Gómez A.

Participantes:

Fecha y lugar:

Autoridades originarias

1. Desde cuándo se hacen pelear a los toros?
- 2.Cuál es el significado de esta fiesta para la comunidad?
3. Por qué el dos de abril es el día del toro?
4. Cómo se le festeja al toro?
5. Cómo se organiza esta actividad?
6. Existe algún reglamento que controle esta actividad?
6. Qué premio o cómo se le premia a los ganadores?
7. Esta permitido que los niños participen de esta actividad?
8. Cómo participan los niños?
9. Qué creen que los niños aprenden cuando participan de esta actividad?
10. Qué rituales realizan antes de que comience la pelea?

ANEXO 13

GUÍA HISTORIA DE VIDA

Tema: Conocimientos locales y metodologías de enseñanza-aprendizaje presentes en los procesos de socialización del niño *aymara* en la comunidad Centro Revito.

Comunidad: Ayllu Pachamama, provincia San Pedro de Totora, Oruro

Responsable: Edwin Gómez A.

Participantes:

Fecha y lugar:

1ra. Cita

- Cuénteme de su vida
- Qué es lo mejor que vivió
- Qué situaciones dolorosas tuvo en su vida.

2da. Cita

- Cuéntame sobre tus toros, cómo lo criabas
- Cuál es tu experiencia con un mejor toro.

3ra. Cita

- Cómo aprendiste a criar toros
- Quienes te enseñaron
- Que aprendiste de tu comunidad al criar toros
- Cómo le estas enseñando a tus hijos
- Podrías darme algunos ejemplos