



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

“Caminando se aprende”

Crianza de niños y niñas aimaras junto al ganado camélido en el marco de la dinámica territorial en el ayllu Sullka Uta Salla Qullana, marka Curahuara de Carangas

Yésica Jimena Cruz Chuquichambi

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

Asesor de tesis: Fernando Prada Ramírez

**Cochabamba, Bolivia
2018**

La presente tesis “CAMINANDO SE APRENDE”: CRIANZA DE NIÑOS Y NIÑAS AIMARAS JUNTO AL GANADO CAMÉLIDO EN EL MARCO DE LA DINÁMICA TERRITORIAL EN EL AYLLU SULLKA UTA SALLA QULLANA, MARKA CURAHUARA DE CARANGAS, fue defendida el.....

Fernando Prada Ramírez, Ph. D.
Asesor

Mgr. Vicente Limachi Pérez
Tribunal

Fernando Garcés V., Ph. D.
Tribunal

Mgr. José Antonio Arrueta Rodríguez
Jefe del departamento de Post Grado

Dedicatoria

Con infinito amor a mi hijo Matías, quien con su sonrisa, ocurrencias y compañía en todas aquellas horas en las que, a pesar del sueño, me acompañó dormido y me impulsó a continuar.

A mi madre Jimena Chuquichambi, por sus palabras y acciones que me alentaron siempre a continuar y seguir su ejemplo. Gracias, por el amor y cariño que jamás me faltó.

A mi padre Ángel Cruz por su apoyo y a mi hermana Claudia, por su afecto permanente.

A mis abuelos Estanislao y Paulina quienes me acogieron, apoyaron e hicieron de esta experiencia una de las más gratas de mi vida.

A mi familia, mi comunidad, que fortalecieron mis raíces y mi compromiso con los pueblos indígenas.

Agradecimientos

A los Apus, Tata Sajama, Marka Qullu y las awichas quienes permitieron y guiaron mi camino.

A las autoridades, comunarios y familia del *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana por acogerme y permitirme la oportunidad de acompañarlos y conversar con ellos.

A la Universidad Mayor de San Simón, y en especial al PROEIB Andes por la oportunidad de vivir esta experiencia que amplia mi horizonte de comprensión sobre la EIB y los pueblos indígenas.

A los docentes de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe: Dr. Pedro Plaza, Dra. Inge Sichra, Dr. Fernando Prada y Dr. Fernando Galindo, y todos los docentes que nos visitaron por compartir sus conocimientos y experiencias que nos fortalecieron día a día.

Al Dr. Fernando Prada, asesor de tesis, quien durante el proceso de investigación y redacción me guio y alentó a concluir la tesis.

Al Director de Post Grado y lector interno, Mgr. Vicente Limachi por sus sugerencias y apoyo permanente.

Al Dr. Fernando Garcés, lector externo por sus importantes comentarios siempre enriquecedores.

A mis compañeros de estudio de la maestría, con quienes a lo largo de dos años compartimos experiencias, conocimientos y aprendizajes sobre la EIB y más.

Resumen

“Caminando se aprende”: Crianza de niños y niñas aimaras junto al ganado camélido en el marco de la dinámica territorial en el ayllu Sullka Uta Salla Qullana, marka Curahuara de Carangas

Yésica Jimena Cruz Chuquichambi, Maestría en EIB.
Universidad Mayor de San Simón, 2018
Asesor: Fernando Prada Ramírez

El presente documento nos acerca a la comprensión de la crianza de niños aimaras desde una perspectiva intercultural. El punto de partida lo constituye la dinámica histórico territorial del *ayllu* que permite visibilizar las características de ocupación y relacionamiento con el territorio, con el fin de comprender el contexto específico y posteriormente, la manera en que ésta determina la forma de crianza en la comunidad Sullka Uta Salla Qullana, *marka* Curahuara de Carangas. Esta “crianza” está guiada por sentidos culturales que son interiorizados en el contexto del pastoreo de camélidos donde los niños y niñas se crían en interrelación con todos los seres que habitan el territorio, a la par de su camino por los diversos pisos ecológicos que les permiten desarrollar aprendizajes en movimiento que articulan aspectos cognitivos procedimentales y ético espirituales. Ello, nos lleva a descentrar los modelos antropocéntricos y coloniales desde los cuales se ha abordado la educación en los pueblos indígenas, en los que la “educación” es resultado únicamente de la relación que los niños establecen con otros seres humanos. Por todo ello, comprender la crianza en comunidades indígenas implica ante todo comenzar a pensar y sentir desde las propias formas de interrelacionarse con el territorio que tienen los pueblos indígenas.

Palabras clave: crianza, territorialidad, interacción, aprendizajes, movilidad, conversación.

Resumen en lengua indígena

“Caminando se aprende”: Crianza de niños y niñas aimaras junto al ganado camélido en el marco de la dinámica territorial en el ayllu Sullka Uta Salla Qullana, marka Curahuara de Carangas

Yesica Jimena Cruz Chuquichambi, Maestría en EIB.
Universidad Mayor de San Simón, 2018
Asesor: Fernando Prada Ramírez

Aka pankanxa qilltatawa kunamatixa Ayllu Sullka Uta Salla Qullana tuqinxá qamasipxi, kunamasa uyway awatiña, ukhamari kunamasa uywanpi chikt'ata sarnaqapxi. Ukhamaraki kunxansa uywanaka awatipxi, kunanakasa yatiña uywa uywanataki, ukhamaraki kunsá wawanakaxa, lurapx, yatipxi.

Aka lurawinaka, yatiwinakaxa thaxsarxamaraki sarayataña.

Maysa tuqikxa uraqi uñt'aña wali wakiskirirakiwa, kunatixa ayllunxa sapa mainiwa sayañanipxi. Uka sayañaxa uñt'anarakiwa, ukatwa tata mamanaka walxarakiwa wawanakaru iwxapi suma uñt'anpataki Suninsa, lumansa, pampansa.

Wawanakaxa uywachika sarnakasaxa ratukirakiwa kuna lurawinaksa yatiqapxi, ukatakixa ist'añarakiwa wakisi. Tata mamanakasa walxarakiwa iwxapxi suma jaqiñataki, suma wawañpataki.

Ukhanatwa wawanakaxa taqikuna kunaymani yatiñanaka, amuyunaka, lurawinaka, sarnaq'anaka yatintapxaraki uywampi chika sarnaqasa.

Índice de Contenido

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Resumen	iii
Resumen en lengua indígena	iv
Índice de Contenido	v
Lista de Tablas	vii
Lista de Figuras	viii
Lista de Ilustraciones	ix
Abreviaturas	x
Compendio en lengua indígena	xi
Introducción	1
Capítulo 1: Tema de investigación	3
1.1. Problema de investigación	3
1.2. Objetivos	7
1.2.1. Objetivo General	7
1.2.2. Objetivos Específicos	8
1.3. Justificación.....	8
Capítulo 2: Metodología	9
2.1. Enfoque de la Investigación	9
2.2. Técnicas e instrumentos	13
2.3. Estrategia metodológica aplicada.....	15
2.4. Reflexión metodológica	17
Capítulo 3: Fundamentación Teórica	21
3.1. Socialización y crianza.....	21
3.2. Territorio	26
3.3. Conocimiento	31
3.4. Crianza de camélidos	34
3.4.1. Perspectivas sobre la actividad de crianza de camélidos	36
3.4.2. Características de la crianza de camélidos	39
Capítulo 4: Resultados	42
4.1. Dinámica territorial	42
4.1.1. Una historia de caminantes.....	42
4.1.2. Gestión territorial del <i>ayllu</i>	57
4.2. Marco cultural de la crianza	65
4.2.1. El <i>Thaki</i>	66
4.2.2. Akhamaw qamasiña, akhamaw wawanakaru uywaña: horizonte y proyecto formativo de los niños.	71
4.2.3. El <i>anakiña</i>	77
4.3. Caminando se aprende	84

4.3.1. Aprendizajes en el pastoreo del ganado	84
4.3.2. Aprendizajes en espacios rituales de crianza del ganado	109
4.3.3. Conversación y movimiento en la crianza andina.....	122
Capítulo 5: Conclusiones	128
Capítulo 6: Propuesta	134
Referencias.....	147
Anexos	152

Lista de Tablas

Tabla 1: Etapas de la crianza de niños	72
Tabla 2: Pastos para el ganado según piso ecológico.	87
Tabla 3: Alimentación según piso ecológico	88
Tabla 4: Clasificación taxonómica local del ganado camélido	102

Lista de Figuras

Figura 1: Control vertical de pisos ecológicos de los Carangas.....	43
Figura 2: Gestión Territorial del <i>ayllu</i> Sullka Uta Salla Qullana.....	59
Figura 3: Control de pisos ecológicos del ayllu Sullka Uta Salla Qullana actualmente .	60
Figura 4: Calendario agro ganadero por pisos ecológicos	60
Figura 5: Red de crianza	127

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1: Los señoríos aimaras.....	42
Ilustración 2: Mapa de viajes a valles y tambos con caravanas de llamas.....	51
Ilustración 3: Ubicación del <i>ayllu</i> en el territorio de la <i>marka</i> Curahuara de Carangas.....	58
Ilustración 4: Fotografía de crianza de camélidos en <i>Suni</i>	61
Ilustración 5: Fotografía de crianza de camélidos en Loma.....	63
Ilustración 6: Fotografía de <i>Umaphusa</i>	64
Ilustración 7: Acompañamiento de cría recién nacida.....	85
Ilustración 8: Niñas cuidando de una cría.....	94
Ilustración 9: Tipos de <i>K'illpha</i>	105

Abreviaturas

EIB	Educación Intercultural Bilingüe
PNS	Parque Nacional Sajama
TIOC	Territorio Indígena Originario Campesino
CONAMAQ	Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu
AIGACAA	Asociación Integral de Ganaderos en Camélidos de los Andes Altos
ARPROCA	Asociación Regional de Productores de Camélidos

Compendio en lengua indígena

“Caminando se aprende”: Crianza de niños y niñas aimaras junto al ganado camélido en el marco de la dinámica territorial en el ayllu Sullka Uta Salla Qullana, marka Curahuara de Carangas

Yésica Jimena Cruz Chuquichambi, Maestría en EIB.
Universidad Mayor de San Simón, 2018
Asesor: Fernando Prada Ramírez

Ayllun uthañaxa akhamaw

Aka pankanxa yatiyaniwa kunamatixa ayllu sullka uta salla qullanaxa qamasi. ayllunxa uthiwa pusi qamañanaka, mayaxa suni sata, payirixa luma sataraki, kimsiristi umaphusa sataraki, pusiristi chirikiña sataraki.

Suninxaxa jallupachaw qamañaraki. jallupachaxa qarwax wawachirakiwa, ukatxa qarwaxa wali uñjañakari. jisk'a qawranakaruxa walirakiwa thayata, umata uñxaña. kimsa phaxiwa suma uñjaña jani jiwañapataki.

Lumanxa qamañarakiwa waña pacharu mantkasina. abril, mayo phaxsina. aka pachanxa ch'uki llamayusarakiwa qarwa awatiña. sumarakiwa jarq'aña yapusatanakata, urasaxa yaqha yapunakarurakiwa mantaspa, ukatwa suma uñxañaraki. wawalakaxa waljarakiwa aka irnawawinxaxa yanapapji uywa awatixa yapu llamayunsa.

Umaphusaruxa mantañarakiwa junio julio agosto paxsina. Uka phaxinakanxa qawranakaxa thuqajtiwa. ukatwa jajlliña qhitinakatixa juq'ampi t'ukanakaki ukanaka. ukanakarux umaphusarurakiwa anakiña. ukanwa wawanakaxa sunrakiwa qarwa awaioñapxi kunatixa urakixa jisq'akirakiwa, ukatwa wawanakaxa suma uñtañapxi, suma awariñapxi.

Jiwasan sarawisa qamawisa

Thaki. Ayllun qamirinakatakixa watiñarakiwa kunasa thakixa. thakixa aullin qamirinakatakisti wali waqisquirirakiwa, kunatixa taqikunasa sarawi thaqinwa sarañaparaki. wawanakanasa thakhinrakiwa irnaqapxañapa.

Ukhamawa jakkasini qamayaña

Suma jaqi: aka thakinxa jaqixa suma jaqiñparinpawa, suma jaqiñtakisti, suma chuymansirakiñpawa, ratu luriri, ratu saltiri, suma amuyuniñpa. Kunallsa waqt'asiri, yanapt'iri, khuyapt'ayiri ukhamañpawa.

Suma wawa: wawanakaxa suma wawañapxarakiñpawa, yanapt'iri, arunt'asiri, tiyunakarusa tump'tasiri, ratu sarnaqiri, ukhamañpawa wawanakaxa. Ch'ikiñapawa. Kunallsa ratu lurt'iri, taqi chuymampi luriri.

Anakiña - Arriyt'aña

- *Aylluru anakiña.* Aylluruxa qaurarusa kipka anakiñarariw wakisi sapxiwa, ukatwa utt'ayata tata awatiriruxa t'aqpachacha aylluru awatiñpataki, arriyt'añpataki
- Wawanakarusa ukhamaraki arriyt'aña. Anakiñarakiwa wakisi, kunatixa wawanakaxa qisq'akapxiwa ukatwa anakiña, arriyt'aña wakisi. Ukhamatwa wawanakaxa ratu chalqtiripxi, kunsu ratukiw lurt'iripxi, qarwasa ratu anaqiripxi, p'itañanaksa ratu lurt'iripxi, kuna q'anañanaksa.

Sarnaqasawa kunsu yatiqaña

Awatiwin yatiqawinaka

- *Ayllu uñt'anpa.* Sarnaqapinirakiwa wawanakaxa ayllu uraqi uñt'apxi, jani sarnaqasaxa janiwa wawanakaxa uñt'kaspati, ukatwa wawanakaruxa apanaqañapinirakiwa. Nairapachatpacha parlaña, kunamatixa awichunakaxa qamana aka uraqinxu, kaukitpachansa ukanaksa.
- *Uywa uñt'añpa.* Ukamarakiwa wawanakaxa suma qawranaka uñt'añpa, jani chhaqhayañpataki, suma uñtañpa kaukinakasa t'ukakapxi uksa. Kunanakas churaña manq'añpataki ukanaksa. Mujunanaksa ukhamaraki, jani ukasti

nuwasinaruwa sararaksna. Suma mujunanaka uñtasawa awatiñapa wawanakaxa, awki taykanakaw uka suma yatichañapa.

Qarwa uywañan lurañanaka – yupaychañanaka, phuqañchañanaka

- K'illphaña. Marat mararakiwa qarwaxa k'illphaña ukatwa wawanakaxa q'atat q'atat yatiqañapxaparaki. Aka k'illphañanxa yatiñarakiwa kunamsa pachamamaru mayt'asiña, qhitinakarusa mayt'asiña, tumpt'asiña qarwax walxa mirañpataki. Kunamasa arsuña mayt'asiñatakixa, ukanakaw tata mamanakaxa wawanakaruxa yatichapxaraki. K'illpa lurañanaksa yatichapxaraki jupanakampi chika luras.
- Taqiyaña. Takiyañaxa sapa mararakiwa luraña, ukatwa wawanakaxa qarwa uywayatakisti o yatiqañatakisti yatiñapa. Kaukitsa aptaniñ urqunakaxa, kunamasa aptaniña, kamsasa mayt'asiña jani utjki jiwasa ukaxa. Kunamsa thakinxa apaniña ukanaka. Kuns m'anq'aña taqiyawi uruja ukanaksa.

Parlt'asisapirakiw kuns yatiqaya sarnaqawinakansa

Ayllunxa jaqinakaxa sapxarakiwa wawanakaruxa parlt'kañapinirakiw wakisi, janiwa amiki sarnakañati sapxarakiwa, kuns parlasisapinirakiwa yatiqañaxa. walxarakiwa sarnaqañanakax utharaki ayllunxa kunatixa sinit, lumaru mantaniña, lumatsa umaphusaruraki mantaniña, ukat ukhama mistuñaraki pataru, ukhamasinsti walxa timpurakiwa utharaki. Ukatwa tata mamanakaxa sapxiwa uka sarnaqawinakanxa wakispiniwa kunallanaksa parlkañapini wawanakaru yatiñapataki.

Introducción

Actualmente la Constitución Política del Estado, reconoce al país como un Estado Plurinacional conformado por varias Naciones y Pueblos Indígenas Originario Campesinos, uno de ellos, el aimara cuya presencia y ocupación histórico territorial se caracteriza por la crianza del ganado camélido y la movilidad a lo largo de su territorio que permite acceder a tierras a diversas altitudes.

A partir de esta consideración, el presente documento aborda la crianza de niños y niñas aimaras junto al ganado camélido en el marco de la dinámica territorial en el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana, *marka* Curahuara de Carangas, *suyu* Jach'a Karangas (Oruro).

El primer capítulo presenta el tema de investigación, a partir de la descripción del problema, así como los objetivos general y específicos que responden a la necesidad de visibilizar las características de la crianza de niños y niñas en el mencionado *ayllu*.

El segundo capítulo da cuenta de la metodología empleada en la investigación, caracterizada como cualitativa etnográfica. Este apartado, presenta, además, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, la estrategia metodológica empleada y la reflexión metodológica producto del trabajo de investigación.

El tercer capítulo expone la fundamentación teórica que recoge aportes de diferentes campos (pedagogía, epistemología, veterinaria y zootecnia) concretados en conceptos como socialización, conocimiento, territorio y crianza de camélidos que constituyeron insumos teóricos importantes que posteriormente fueron repensados a la luz de las categorías emergentes y permitieron mayor precisión al momento de redactar los resultados.

El cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación, a partir del análisis de datos en torno a la crianza de niños y niñas aimaras en el *ayllu*. En este, se presenta el marco histórico territorial en el que se desarrolla la crianza, los sentidos culturales y productivos inmersos en ella, las metodologías, espacios, actividades y aprendizajes que permiten comprender el trasfondo cultural de la crianza en la comunidad.

El quinto capítulo corresponde a las conclusiones, que puntualizan las reflexiones a las que se arribaron producto del análisis de los resultados obtenidos en correspondencia a los objetivos de la investigación, y que permiten también esbozar nuevas cuestionantes e investigaciones respecto de la lengua, cultura y educación en pueblos indígenas.

Finalmente, el sexto capítulo presenta la propuesta de diseño e implementación de currículo local en la escuela seccional Umaphusa, como proyecto piloto que permita visibilizar prácticas, saberes y conocimientos locales, con el fin de constituirse en un insumo clave para la práctica educativa articulada al proyecto político de la comunidad, de manera que se convierta en una experiencia replicable en toda la *marka* y otras similares y con el mismo interés.

Capítulo 1: Tema de investigación

1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Por mucho tiempo los pueblos indígenas han vivido conforme a prácticas económicas y culturales propias, estrechamente relacionadas a las características del ecosistema donde viven y que permiten la producción y reproducción cultural de los mismos.

En el caso del *ayllu* donde se desarrolló la investigación, las prácticas económicas y culturales están directamente vinculadas a la gestión territorial basada en el manejo vertical de pisos ecológicos, cuyos antecedentes precoloniales dan cuenta de una compleja red que abarcaba tierras de costa, puna, valle y yungas y que ya en la colonia sufrió transformaciones político territoriales. No obstante, a lo largo de la historia fueron muchos los intentos por desestructurar la organización territorial aimara. Una de ellas fue según Platt (1982) las cédulas de Toledo que prohibieron la residencia de los *indios* en territorios más alejados de las 10 leguas, lo que sin duda afectaba las dinámicas de desplazamiento territorial y dejaba las tierras fértiles (valles y coteles de los yungas) a la explotación de los españoles.

En la república esta violencia se tradujo en el establecimiento de límites nacionales que desmembraron los *ayllus* y *markas* aimaras y establecieron los municipios que expandieron la influencia del Estado a través de las autoridades políticas municipales.

Curahuara de Carangas es una *marka* aimara que pese a este proceso mantuvo al interior de ella, el manejo de pisos ecológicos, lo cual coincide con lo que indica Albó, respecto de la persistencia de ciertas formas de gestión territorial ancestral, donde:

Cada familia posee franjas largas de terreno, de modo que cada familia tiene su puna, donde puede tener papa; tiene su rinconada donde puede cosechar papa dulce; tiene zonas más ganaderas y otras de papa *luk'i*, hasta llegar a la parte más baja que será el río... La diferencia es que en el momento actual esta familia o comunidad ya no tendrá otro terreno en Yungas y otro por los valles. Pero a nivel de la pequeña comunidad persiste la tendencia a lo largo de todos... huellas del esquema más amplio que existía anteriormente. (Albó & Barnadas, 1990, pág. 25)

Esta persistencia del manejo territorial a nivel de pisos ecológicos en la *marka*, permitió mantener la crianza de camélidos como actividad económica productiva de la región¹, alrededor de la cual se desarrolla la crianza de niños y niñas, así como la reproducción social y cultural de los *ayllus*.

Sin embargo, la nuclearización de la población de los diversos ayllus en el pueblo de Curahuara de Carangas que responde principalmente al establecimiento de escuelas (de nivel primario y secundario), ha generado impactos significativos en la movilidad y residencia temporal de las familias en los diferentes pisos ecológicos. A medida que la asistencia a la escuela se convirtió en “necesidad” y “obligatoriedad”, muchas familias comenzaron a trasladar su residencia, con mayor frecuencia y por mayor lapso de tiempo al pueblo. De esta manera, la población del *ayllu* y la *marka* en general se fue concentrando en el pueblo, al menos mientras duraba la época de clases. Al finalizar esta, las familias se trasladaban nuevamente al piso ecológico más alto (*Suni*) donde se cuidaba del ganado que a fin de año y principios del siguiente se encontraba en época de empadre (cruce) y parición.

Hoy en día, esta movilización de las familias por los pisos ecológicos se mantiene, y aunque el tiempo de residencia en *Suni* se ha reducido, gran parte de los niños (a diferencia de la mayoría de los jóvenes que aprovechan esta época para viajar y trabajar en ciudades cercanas), se trasladan junto a sus familias a este piso a fin de año, puesto que, en esta época, además de cuidar de las crías, se realiza el ritual de la *k'illphaña* (marcado de las orejas del ganado) entre otros.

Pese a que la asistencia a la escuela implica reducción en la participación de los niños en las actividades ganaderas, fue considerada por los comunarios necesaria, porque permitía aprender a hablar, leer y escribir en castellano, aunque este proceso significara

¹ Actualmente, el Gobierno Autónomo Municipal de Curahuara de Carangas en coordinación con sus autoridades originarias, viene desarrollando diversas acciones orientadas al fortalecimiento de esta actividad productiva, por lo que, en la última década, se vienen ejecutando diversos proyectos de promoción de la carne de llama, ferias de exposición de camélidos e incluso turismo, ya que Curahuara de Carangas es considerada la capital sudamericana de camélidos.

sumergirse en un espacio en el que la lengua originaria, así como los saberes y conocimientos locales eran menospreciados.

Actualmente, casi la totalidad de los niños y jóvenes de la comunidad concluyen la secundaria en el pueblo; sin embargo, los comunarios perciben que, si bien los estudiantes avanzan en su escolaridad, muchos de estos muestran actitudes de infravaloración respecto a la crianza de camélidos.

Los jóvenes ya no quieren pues ir al campo por ganado “ya tienes que terminarle ese ganado”, eso nomas ya hablan. Antes por eso mi mamá sabe decir “*nayra karwa jani kalarus muqurus itnuqasiñati*” (al ganado nunca hay que hacer dormir ni encima piedra, ni sobre un cerrito) pero ahora ¡qué pues!, así nomás le dejan, este tiempo ya es distinto, es que antes del ganado sacaban más plata pues, ahora no pues, mas ya a su trabajo, más al estudio. (Ent. L.C. 17/02/17)

Desde la percepción de varios comunarios, la actitud de los niños frente a la crianza del ganado está cambiando porque para ellos, la crianza de camélidos representa una actividad menos rentable y más sacrificada, en comparación a empleos o actividades económicas a las que pueden acceder a través del estudio.

Sobre esta situación que preocupa a muchos de comunarios, una de las abuelas se refiere a estas jóvenes como “*inamay señoritapjiw*” porque indica que:

En este tiempo, inútil señorita nomas ya son, los hijos estudian, las chicas estudian, entran al colegio, pero *inamay señoritapjiw, cha tiempo astiw*, se vuelven señoritas, más jovencitos, así más ciudadanos, pero ya en vano, nada útil, nada sirve. Así son los niños de ahora, casi no quieren ir por ganado al campo, yo tengo nietos, nietas, pero no quiere ir, cuando le llevo al campo, dice: “quisiera morirme, para en vez de estar aquí, no quiero estar aquí” y les digo yo: “¿Dónde vas a ir pues?” y dicen: “quiero irme a la ciudad” yo les digo a mis wawas “a que vas a ir a la ciudad, ¿quieres ser lavandera? su lavadora de ropa de la gente vas a ser ¿a eso quieres ir? (Ent. R.C. 31/12/16)

Los comunarios no están en contra de la educación escolarizada de sus hijos, pero les preocupa que a medida que avanzan en ella, algunos ya no quieren participar de la crianza del ganado camélido, actividad en la cual se fortalecen aspectos importantes de la identidad cultural. De ahí que esta comunaria destaca que, al convertirse en jóvenes y señoritas, estos ya no son útiles a los fines y actividades comunitarias.

La migración de jóvenes hacia las ciudades del interior y exterior del país, es otro de los factores que afecta el desarrollo de la actividad productiva. Ya sea por trabajo o por continuar estudios superiores, muchos quienes concluyen la secundaria, optan por migrar a las ciudades. Siendo así, la dinámica productiva en torno a la crianza de camélidos al interior de muchas familias a quedado a cargo de los padres o abuelos, quienes deciden en algunos casos, reducir la tropa del ganado, como medida necesaria para atender las demandas de cuidado y atención que requiere el ganado.

A estos factores, sumamos cambios importantes en cuanto a la movilidad, ya que en las últimas décadas se ha incrementado considerablemente la cantidad de motorizados (principalmente motocicletas) y caminos que están generando nuevas dinámicas en torno a la crianza de camélidos. Por un lado, el uso de motocicletas permite a quienes se dedican a otras actividades productivas y a los adultos mayores continuar criando el ganado camélido que demanda el traslado de uno a otro piso ecológico y; por otro lado, al reducir el tiempo de las caminatas, muchos abuelos alertan sobre la disminución de los momentos y espacios en los que el arrear el ganado de un piso u otro suponía la mejor oportunidad para conversar y aprender de los abuelos, tíos y padres con quienes se caminaba.

Otro de los factores que viene reconfigurando la dinámica productiva y a su vez la crianza de niños y niñas que tiene lugar en ésta, es la implementación de alambrados y mallados empleados para el cercado de las sayañas y dormitorios donde pasta y duerme el ganado camélido. El incremento en el uso de estas tecnologías, que otrora eran realizados a base de muros de piedra, tienen efectos directos en el desarrollo de esta actividad productiva. Por un lado, facilitan condiciones para la producción ganadera, puesto que permite continuar con la crianza de camélidos (que se desarrolla en pisos ecológicos más o menos distantes del pueblo que es Curahuara de Carangas, donde actualmente reside la mayoría de los comunarios de todos los *ayllus* de la *marka*) y al mismo tiempo desarrollar otras actividades económicas productivas en el pueblo. Por otro lado, estas tecnologías han seccionado físicamente la unidad del territorio que antes no eran marcados por alambres de

púas y troncos sino, por la memoria e hitos naturales que bien podían identificar los pastores; además de que la sustitución de éste por el alambrado, implica dejar de lado la gestión rotatoria de áreas de pastoreo al interior de la sayaña que realiza el pastor y que permite arrear el ganado a zonas diferentes cada día, con el fin de alimentarlos y promover la conservación de praderas dentro la sayaña.

Ante este panorama, lo que preocupa no es el cambio, sino la orientación de estos, ya que la cultura, así como las formas de estructurar el mundo y la recreación de sentido culturales son dinámicas. En ese sentido, el peligro de fondo tiene que ver con la erosión cultural, epistemológica, lingüística e incluso biológica que implica la pérdida de prácticas y conocimientos ecológicos que se desarrollan y transmiten en la actividad del pastoreo y que, han permitido por muchos años la conservación de la biodiversidad de la región.

Por esa razón, la relevancia de la crianza de camélidos en la región no es únicamente económica productiva; sino también educativa, ya que en torno a ésta se desarrollan procesos de recreación y transmisión intergeneracional de saberes y conocimientos que se desarrollan principalmente en lengua originaria.

En este sentido, la interrogante que guía el proceso de investigación es ¿Cómo se desarrolla la crianza de niños/as en torno al sistema productivo de camélidos en el contexto de dinámicas territoriales en el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana, *marka* Curahuara de Carangas?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo General

Analizar la crianza de niños y niñas junto al ganado camélido en el marco de la dinámica territorial en el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana, *marka* Curahuara de Carangas.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Describir la crianza del ganado camélido en los diferentes pisos ecológicos.
- Caracterizar los sentidos culturales y productivos que subyacen en la crianza de niños y niñas en el *ayllu*.
- Identificar las características de la crianza de niños/as junto al ganado camélido en la comunidad.

1.3. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación es relevante porque da cuenta de la crianza de niños y niñas junto al ganado camélido desde una perspectiva social educativa. Pese a que existen investigaciones sobre la crianza de camélidos, estas enfocan generalmente aspectos rituales o técnicos y no así, los procesos educativos que se desarrollan en torno a esta actividad productiva.

La investigación se constituye también en un aporte a la sistematización de saberes y conocimientos locales en torno a la crianza de camélidos en tanto insumo para el enriquecimiento del Currículo Regionalizado, Diversificado y Proyectos Socio Productivos que desarrollan las unidades educativas en el marco de la Ley educativa 070, así como el diseño de políticas culturales y lingüísticas pertinentes en pro de la consolidación de la intra e interculturalidad. En ese sentido, este trabajo explicita la potencialidad de las prácticas productivas para la transmisión de saberes en lengua originaria, considerando el marco jurídico vigente, así como el interés de la comunidad en fortalecer ésta actividad productiva y la espiritualidad que la acompaña, con el fin de promover el turismo en la región.

Capítulo 2: Metodología

2.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología empleada en el proceso de investigación corresponde a un enfoque de carácter social en la parte operativa y se complementa con el enfoque de investigación cualitativa que se caracteriza por “buscar datos de circunstancias, motivos y percepciones sobre la realidad en su contexto natural” (Rodríguez y otros, 1993, pág. 32), considerando que se pretende analizar la crianza de niños y niñas junto al ganado camélido en el marco de la dinámica territorial en el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana desde la mirada de la comunidad.

La investigación se caracteriza por ser descriptiva - analítica con enfoque etnográfico. El punto de partida fue la comprensión de la dinámica comunitaria en la cual está inmersa la crianza. Esto, permitió investigar al ritmo de la comunidad, desde su vivencia y perspectiva las características de los sentidos, aprendizajes, actividades y trasfondo cultural que caracteriza la crianza la crianza de niños y niñas en el ayllu, de manera que el análisis de resultados pretende acercarse a la comprensión de la crianza desde las formas de entender y sentir de la comunidad.

El enfoque etnográfico “permite a los investigadores compartir, en la medida de lo posible, las mismas experiencias que los sujetos, comprender mejor por qué actuaban éstos como lo hacían” (Bell, 2002, pág. 25) y “ver las cosas como las ven los implicados” (Descombe, 1998, pág. 69). En ese sentido, este enfoque permitió, desde la convivencia con las familias, acercarnos a la comprensión de la crianza de niños y niñas aimaras desde los esquemas locales de percepción de la realidad.

La investigación desarrollada posee una perspectiva social comunitaria que parte de la mirada de los actores involucrados considerados parte constitutiva del *ayllu* que se dinamiza en función de estructuras sociales, prácticas productivas culturales y manejos territoriales ecológicos ancestrales.

Al ser la conversación la forma natural, cotidiana y prioritaria, en la que los comunarios se relacionan con la familia y la comunidad en general y; debido, además, al carácter etnográfico que caracteriza esta investigación, fue el diálogo² la principal vía para la recolección de datos.

La investigación tuvo lugar en el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana, *marka* Curahuara de Carangas, *suyu* Jach'a Karangas, departamento de Oruro en el año 2017 (Anexo 1). Los partícipes de la investigación son en su generalidad comunarios que desarrollan la actividad pastoril; sin embargo, se consideró con preferencia (2) familias (con niños o niñas), así como abuelos y abuelas que se dedican actualmente a la crianza de camélidos (Anexo 2).

Las unidades de análisis contempladas se explican en el siguiente cuadro:

² El diálogo implica desarrollo de empatía, emotividad, interés por conocer la cultura y también reflexión, y autorreflexión comunitaria.

Objetivo General	Objetivos específicos	Unidades de análisis	Técnicas	Participantes
<p>Analizar la crianza de niños y niñas junto al ganado camélido en el marco de la dinámica territorial en el <i>ayllu</i> Sullka Uta Salla Qullana, <i>marka</i> Curahuara de Carangas.</p>	<p>Describir la crianza del ganado camélido en los diferentes pisos ecológicos.</p>	<p>Actividades referidas a la crianza de camélidos que se realizan en los pisos ecológicos: Suni, Loma y Umaphusa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Entrevistas en profundidad • Dibujo • Transector • Mapa parlante 	<p>2 Familias dedicadas a la crianza de camélidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • -Abuelos • -Tíos/as • -Padres • -Madres • -Hijos/as
	<p>Caracterizar los sentidos culturales y productivos que subyacen en la crianza de niños y niñas en la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos - Refranes - Dichos <p>Vinculados a concepciones de vida y crianza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de discusión • Entrevistas en profundidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades locales • Comunarios

Identificar las características propias de la crianza de niños/as junto al ganado camélido en la comunidad.

- Escenarios y actividades de aprendizaje.
- Contenidos culturales.
- Tipos de aprendizajes desarrollados.
- Prácticas y discursos.
- Interacciones y actitudes.
- Metodologías de aprendizaje y valoraciones propias.

- Entrevistas en profundidad.
- Observación Participante.
- Sesiones de discusión.

- Autoridades locales.
- Comunarios (adultos y niños/as).

2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas empleadas en la investigación, para la recopilación de datos, fueron la observación participante, la entrevista en profundidad, las sesiones de discusión, así como otras que enfatizan el carácter participativo de la comunidad como los mapas parlantes, el dibujo y el transector.

La observación “tiene que ver no sólo con mirar, sino con la percepción en general, en la que están involucrados todos nuestros sentidos, inclusive los oídos, el olfato y el tacto” (Rozo, 2011, pág. 43) por esta razón, implica una atención completa permanente. En este sentido, esta técnica permite al investigador compartir con los actores el contexto, las experiencias y la vida cotidiana para conocer, desde el interior del mismo grupo, su vida cotidiana (Kawulich, 2005) por lo que fue fundamental al momento de caracterizar los espacios y actividades en los que se desarrolla prioritariamente, la crianza de camélidos.

Esta técnica permitió ver y oír el escenario en el que se desenvuelven dichos procesos productivos (el pastoreo en los bofedales y cerros, el desayuno y cena en casa), apoyados en la guía de observación y cuaderno de campo (Anexo 3 y 4). El primero permitió un registro puntual de aspectos relacionados a espacios, metodologías, valoraciones, actores, e interacciones en la mencionada actividad productiva. El segundo fue útil para registrar diariamente aspectos y/o datos relevantes de lo observado u oído respecto a las características de la vivencia en los diferentes pisos donde los niños se crían junto al ganado camélido.

La entrevista es “una forma de diálogo, que depende de un encuentro intercultural, donde están en juego sentimientos humanos, así como también las diferencias (...) y otros aspectos subjetivos que determinan lo que se dice, cómo se dicen las cosas, y también lo que se “elige no decir”” (Rozo, 2011, pág. 47) . En ese sentido, esta técnica permitió establecer diálogos a partir de encuentros con los comunarios.

La guía de entrevista (Anexo 5) fue empleada para recoger percepciones, puntos de vista, intereses, experiencias, testimonios, anécdotas y otras narraciones que ayudaron a profundizar aspectos relacionados a las prácticas educativas inmersas en esta actividad productiva, las mismas que fueron recopiladas desde la voz de padres, madres de familia, niños, niñas que participan de la crianza de camélidos. El énfasis en el uso de este instrumento estuvo, por un lado, en aspectos relacionados a sentidos culturales, escenarios, metodologías, valoraciones, actitudes e interacciones en la crianza de camélidos y, por otro, en concepciones referidas a la vida y a la crianza que guían el accionar político, social, productivo y principalmente educativo en la comunidad.

Las sesiones de discusión son una técnica pensada para un grupo de personas “como una reunión en la que las personas discuten los temas que tú colocas “sobre la mesa”. De lo que se trata no es sólo de hacerles preguntas y captar sus respuestas, sino, principalmente, de generar una discusión constructiva entre ellos, poniendo a prueba lo que las personas tienen como “grandes verdades” (Rozo, 2011, pág. 54) Esta técnica permitió puntualizar las características y particularidades pedagógicas epistemológicas de la crianza de niños y niñas en la comunidad en torno a la dinámica productiva de camélidos y el manejo territorial que ello implica.

El dibujo es una “técnica encomendada a grupos mixtos de la comunidad, motivando en ellos la representación gráfica de los temas que se quieren rescatar del saber local” (Cox, 1996, pág. 41) por lo que fue empleada para identificar y caracterizar desde la mirada de los niños, los espacios y actividades productivas en los que se desarrolla la crianza. Estos fueron realizados de manera individual a partir de una pregunta motivadora sobre la crianza de camélidos (Anexo 6). Esto facilitó la comprensión de la dinámica familiar en torno a esta actividad, así como elementos que permitieron caracterizar la crianza en los diversos pisos ecológicos.

Los mapas parlantes facilitaron la comprensión de aspectos interactivos y territoriales en el desarrollo del sistema productivo. La técnica resulta pertinente por cuanto

permite apoyarse en la percepción espacial del entorno que tienen los comunarios, a partir del cual se realiza una “sistematización espacial de diversos temas productivos, ambientales, sociales, infraestructurales desde el dibujo de un mapa del área específica de estudio a partir del trabajo de grupos no muy amplios” (Cox, 1996, pág. 19) que permiten en este caso, comprender también el manejo, distribución y ocupación de *sayañas* al interior del *ayllu*.

Con esta técnica se logró además, la identificación de límites, zonificación local, recursos hídricos (ríos, bofedales, vertientes), relieve (cerros, planicies, laderas), infraestructura (caminos, riego, escuela) (Anexo 7). Los mapas fueron elaborados por jóvenes y adultos, lo que permitió un panorama integral desde la mirada de los diversos actores, respecto al territorio y espacio comunitario, vinculados a:

- Mapa del territorio (*sayañas*, acceso a bofedales, cantidad, características de las *sayañas*, recursos hídricos y otros)
- Mapa de uso de suelos y/o zonificación productiva (pastoreo, agricultura, tamaño, cantidad de ganado, ubicación y utilidad de corrales)

El transector es una técnica que fue empleada específicamente para la descripción y diferenciación de prácticas productivas y rituales desarrolladas en los pisos ecológicos. Este fue empleado principalmente con abuelos y padres de familia (Anexo 8).

En el proceso de investigación también se recurrió a algunos recursos como ser: pliegos de papel, hojas bond, lápices de color, marcadores, lápices de color, grabadora, cámara fotográfica y computadora portátil que posibilitó el registro escrito y en audio e imagen, que apoyó el análisis de la información.

2.3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA APLICADA

La **primera fase** de investigación se orientó al diseño del perfil de investigación, que fue posteriormente corregido conforme a las sugerencias del tutor, así como algunos aportes surgidos de las reuniones entre compañeros maestrantes que nos adscribimos a la misma línea de investigación: “Pluralismo epistemológico del territorio, gestión de

conocimientos y educación”. La misma se desarrolló durante los meses de noviembre y diciembre de 2016.

La **segunda fase** corresponde al trabajo de campo, tuvo por objetivo la recolección de datos en la comunidad Sullka Uta Salla Qullana. Ésta inició con un reencuentro con mi comunidad de origen y contacto con las autoridades originarias quienes estuvieron de acuerdo e interesados en el desarrollo de la investigación. Asimismo, la participación de las actividades y reuniones comunales permitió la inserción en la dinámica comunitaria y contacto con las familias con quienes se conversó, acompañó, convivió y aplicó los instrumentos planificados. Ésta fue desarrollada desde finales de diciembre de 2016 hasta principios de marzo de 2017, tiempo en el que la convivencia con tíos, tías y abuelos permitió acompañarlos en sus caminatas junto al ganado, así como actividades cotidianas en las que la conversación espontánea posibilitó el abordaje de la crianza desde la vivencia y experiencias de cada uno de los comunarios con quienes nos encontramos en el camino de la investigación.

El caminar por la comunidad, permitió que aun incluso en los momentos en los que no hallaba a los “informantes planificados”, me encontrara con algún abuelo o abuela con quien después del saludo, se diera la oportunidad de visitarlo. En el caso de los jóvenes, la visita y el acompañamiento en sus actividades pastoriles, de construcción de cercos y otras permitieron el diálogo desde las anécdotas, experiencias e incluso bromas que no faltaron en el camino. En cambio, el contacto y trabajo con los niños se hizo posible a través del acuerdo con el maestro de la escuela seccional del *ayllu*, quién al reconocerme como nieta de la comunidad y conocer la intención de la investigación, brindó amablemente un tiempo en la escuela para dibujar y jugar con los niños.

En esta fase, la visita del tutor en la comunidad permitió, por un lado, realizar un balance de los datos recogidos y de las transcripciones que se tenía hasta entonces; y por otro, identificar algunos puntos sobre los cuales era importante continuar investigando.

La **tercera fase** se orientó a la sistematización y análisis de datos, una vez retornado de la comunidad. En esta se culminó con la transcripción de entrevistas y observaciones realizadas en la comunidad, y después se procedió a la categorización con apoyo del programa “Nvivo 8”. De esta manera, se identificaron categorías emergentes que organizaron el universo de datos respecto de la crianza en el *ayllu*.

La **cuarta fase** tuvo por objetivo la redacción del informe final, que se inició a partir de un esquema general que recogió las principales categorías que se presentan como resultados de la investigación. En ésta, la guía del tutor y sugerencias de los lectores fue muy importante al momento de identificar aspectos de la tesis que merecían mayor atención y análisis.

2.4. REFLEXIÓN METODOLÓGICA

Al estar en la comunidad y en el afán de aplicar los instrumentos previstos aprendí que encontrar el momento preciso para emplearlos requería antes sumergirse en la dinámica, ritmo y, sobre todo, normas sociales de convivencia local. Siendo así, “conversar” con los comunarios, requería recurrir a una de las formas propias de relacionamiento de la comunidad que es el *tumtasiña*, es decir “echarse de menos del otro/s” a través de la visita.

Estar en trabajo de campo, enseña también a repensar y readecuar los momentos y espacios de aplicación de instrumentos conforme al ritmo de la comunidad. En ese sentido, la guía de entrevista fue el principal instrumento que apoyó la recolección de datos, esto porque en la lógica de la comunidad, es indispensable conversar con los hijos y nietos para transmitir la historia y experiencias vividas con el fin de asegurar la reproducción cultural anclada en el territorio. Siendo así, fue esencial dejar de lado, la situación y escenario tradicional de la entrevista donde el “informante” hace un paréntesis en sus actividades y asume una actitud pasiva a la espera de la orientación del entrevistador, para iniciar con su relato; en cambio, entrevistar en la comunidad, fue más bien conversar acompañándolos en el desarrollo de sus actividades caracterizadas por el continuo movimiento. Por ello, el

pastoreo y las caminatas fueron espacios idóneos para interactuar y “conversar” con los comunarios de manera más natural, puesto que el mismo entorno (ganado, cerros, canchones, pajonales, aves, ríos y otros) se convertía en un apoyo y recordatorio de muchos aspectos que, al percibirlos nos emocionaban y generaban en los “entrevistados” nuevos comentarios, historias, y anécdotas que ayudaban a profundizar la investigación.

Sin embargo, en ocasiones me encontraba también ante la abundancia de “temas”, puesto que no es posible conversar “solo” sobre aquellos puntos referidos a la investigación, ya que al entablar una conversación uno se encuentra dispuesto a compartir y ser parte de sus actividades. En ese caminar e investigar, resulta inevitable conversar sobre una infinidad de temas, que por razones de pertinencia o precisión no se pueden abordar en la tesis.

El mapa parlante fue un instrumento muy útil en la investigación; no obstante, supuso cierta dificultad, ya que en campo la dinámica familiar en torno a la ganadería, requiere estar en constante movimiento, y además porque en varios casos no se encuentra un lugar adecuado para realizar los mapas, por lo que los comunarios principalmente mayores preferían indicar verbalmente los límites, *wak'as*, caminos y otros relacionados al territorio; pero además la preferencia por la palabra oral, ante la escrita en este aspecto, está relacionado con la precaución que tienen los comunarios de delinear límites inexactos, que desde su perspectiva solo pueden ser correctamente “escritos” en consenso comunitario.

El transector fue un instrumento que se ajustó cabalmente a la perspectiva vertical del territorio que tiene el *ayllu*. Apenas se mostraba un ejemplo o se realizaba el trazo, los comunarios ubicaban perfectamente los procesos, alimentos, forraje y otros existentes en cada uno, explicando además la relación e interdependencia de los pisos ecológicos.

El dibujo como instrumento empleado con niños de la comunidad que asisten a la escuela seccional multigrado, resultó bastante atractiva y cómoda para los niños, ya que no solo se contó con tiempo y espacio dentro la escuela para realizarlo, sino que permitió que todos los niños, sin importar la edad, pudieran expresar su percepción sobre la crianza junto al ganado camélido.

Haber vivido esta experiencia de investigación etnográfica en mi comunidad de origen resultó una experiencia muy enriquecedora, puesto que, por un lado, me permitió poner en práctica aprendizajes de carácter teóricos e investigativos y; por otro, encontrarme con mis propias raíces y a partir de ello, generar reflexiones que se plasmaron en la redacción del documento final, pero también en la reafirmación de mi identidad cultural.

Una vez en trabajo de campo, comprendí lo que significaba desarrollar la investigación en mi propia comunidad. Al conversar con uno y otro comunario, comprendí lo latente del nexo familiar en la comunidad. Fue gracias a éste, que muchos de los “entrevistados” se sentían con la confianza suficiente como para compartir sus vivencias y experiencias, así como yo, para preguntar y conversar en familia.

De ese modo, investigar en mi comunidad, implicó la articulación generacional de saberes a nivel familiar y comunitario. No es lo mismo investigar en un lugar ajeno que en nuestra propia comunidad, allí donde encontramos a nuestros tíos, tías, abuelos y abuelas. Por esa razón, más que entrevistar, se conversó y convivió con la comunidad.

Asimismo, ser investigadora, pero al mismo tiempo, ser parte de la comunidad, le confirió características particulares a la investigación. Por un lado, el conversar con los tíos y abuelos fue muy grato, porque al ser familia y reconocernos como tales, ya sea a partir de la memoria de encuentros anteriores o simplemente por el apellido (propio de la comunidad), se generaba la confianza suficiente para conversar sobre diversos aspectos. En ese sentido, ya sea en las casas o junto al ganado, los tíos y abuelos hablaban con mucha emoción sobre la manera en la que ellos se criaron, puesto que, en la lógica del *ayllu* resulta esencial que los hijos y nietos conozcan la historia y el caminar de nuestros abuelos y abuelas “para que sepan de donde son, de donde vienen”. Por ello, ser nieta de la comunidad fue un elemento que favoreció la investigación, ya que permitió el diálogo con mayor confianza y profundidad, que no hubiera sido la misma, si fuera ajena a la comunidad. Con esa idea, incluso mi abuelo me compartía en todo momento, hallazgos de su propia investigación desarrollada a lo largo de su vida.

En ese sentido, ser parte de la comunidad implica no solo un status de reconocimiento, sino que implica afecto, esa es la principal razón que permitió acceder a bastante información que en otras circunstancias no se habría logrado investigar.

Haber caminado en la comunidad, e investigado en ella, significó para mí, valiosos aprendizajes. Comprendí que diseñar, pero principalmente recorrer el “camino de investigación en campo” implica investigar en función de la propia dinámica de la comunidad. En ese sentido, resulta fundamental articular la metodología con los propios sistemas de funcionamiento del *ayllu*, su dinámica social, política, productiva pero principalmente los valores y normas locales de convivencia. De ahí que, conversar con las autoridades originarias y los comunarios, participar de las actividades sociales y productivas de la comunidad, respetar sus tiempos y espacios de conversación, e incluso saber “saludar” a los tíos y tías de la comunidad, resultó importante al momento de adentrarse en la comunidad.

En ese sentido, investigar en la comunidad requirió en principio, ser parte de ella y actuar conforme a sus formas y normas de relacionamiento, lo que en este caso se traduce en el *saber conversar*, puesto que investigar en la comunidad implica moverse al ritmo de la misma, porque es en el caminar donde brota naturalmente la conversación entre comunarios.

Finalmente, volver al *ayllu* donde nací y tener la oportunidad de investigar allí, me permitió fortalecer mi identidad cultural. A medida que conversaba y convivía con tíos y abuelos que amablemente me ofrecían hospedaje y la oportunidad de acompañarlos en sus actividades de pastoreo, pude aprender con ellos y al mismo tiempo profundizar los lazos familiares que nos unen y que nos permiten aprender de la experiencia y andar de nuestros padres y abuelos.

Capítulo 3: Fundamentación Teórica

3.1. SOCIALIZACIÓN Y CRIANZA

La socialización es un concepto que remite principalmente a la relación de los sujetos con el medio social en que viven. Desde la mirada de Berger y Lukman dicho proceso puede ser de dos tipos: una corresponde a la “socialización primaria que es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.” (1998, pág. 166)

Esta diferenciación resulta útil al momento de comprender la manera en la que, en sociedades escolarizadas, las personas pasan de una a otra socialización a través del paso por la escuela, principalmente. No obstante, en el caso de los aprendizajes que se desarrollan al interior de las comunidades indígenas, este cambio no viene determinado por ninguna institución escolarizada, sino más bien es un proceso único y permanente por el que el sujeto va transitando y haciéndose, en el caso del pueblo aimara, *jaqi*.

El ser *jaqi* implica constituirse en una persona completa que es reconocida como tal en la comunidad, a partir de una serie de características que no solo tiene que ver con la adquisición de ciertos conocimientos o habilidades, sino con su actuar, ejemplo y participación en el *ayllu*. En ese entendido, el ser *jaqi* trasciende incluso el plano material y alcanza lo espiritual porque:

No es una simple designación de personas, sino: ja = hálito espiritual, qi = cantidad de concurrentes. La dignidad de ser *jaqi qullana* se logra en el acto ceremonial de la *jaqicha* (matrimonio). Una es ver desde la gente como *jaqi qullana* (hombres con salud integral) y otro desde el espacio andino como *qullana jaqi* (pueblos dignos con salud integral), cosmo convivencial, parte del ecosistema cosmobiótico andino: la sinopsis de la totalidad y la diversidad. Es decir, gentes/pueblos que saben procesar convivialmente las energías materiales-espirituales con usufructo privado-comunitario, consagrativa y recíprocamente en y para la vida. (Yampara, 2012)

Dicha consideración nos refiere a una relación del ser con la comunidad, con un espacio, un territorio en el que nos desarrollamos a partir de la convivencia con base en la

cosmovisión cultural del pueblo. Este énfasis cultural es importante, ya que como indica Nanda (1994) los procesos de socialización cultural constituyen la primera educación de los seres humanos. En nuestro caso, la ubicación del estudio en una comunidad aimara implica desde el comienzo, la necesidad de poner en relevancia el sentido cultural presente en el proceso de socialización que se desarrolla en torno a la crianza de camélidos.

En la misma perspectiva, Garcés destaca que “en el proceso de socialización, la familia juega un rol clave como educadora fundamental. Pero junto a ella también es importante el medio comunitario de aprendizaje. Dentro de estas relaciones sociales mediadas por la familia y la comunidad, los niños aprenden a organizar el tiempo, el espacio, el medio físico y social” (2014, pág. 114) Comparto el enfoque mencionado respecto a que el proceso de socialización involucra tanto a la familia, como al medio comunitario de aprendizaje, puesto que en el caso del *ayllu* donde se desarrolla la investigación, las deidades y los animales son seres con quienes se convive, se conversa, por lo que son también actores importantes en la crianza de los niños. Esta manera de ver el proceso de socialización del niño/a permite comprender la complejidad de los procesos educativos en contextos indígenas que en muchos casos están ligados a sistemas productivos ancestrales y manejos territoriales.

Con la misma orientación, Mel (1995) plantea que para comprender los diferentes sistemas de enseñanza y aprendizaje de una cultura, es necesario partir de la ubicación de la cultura en su contexto. Esta concepción encierra una comprensión holística de los procesos de socialización, por cuanto considera la particularidad del contexto cultural en términos socioculturales e históricos. Partir de esta idea implica, además, poner en relevancia que los contenidos, metodologías, partícipes y formas de valoración tienen su particularidad en cuanto responden a cambios y continuidades que vive cada grupo cultural y que constituyen aspectos de interés en la presente investigación.

En este sentido, y con base en la necesidad de acercarnos a la comprensión de la práctica educativa en torno a la actividad productiva de camélidos desde la cosmovisión que

guía a este *ayllu*, consideramos pertinente enriquecer este acercamiento teórico con la noción de “crianza” que conforme a investigaciones desarrolladas en los andes, resulta más pertinente al momento de comprender los modos en los que los niños son criados a la par participar de las actividades productivas.

Respecto de la “crianza” Rengifo (2004) sostiene que en los andes la comprensión de ésta es distinta a la que se tiene en el mundo occidental, donde solamente el hombre adulto tiene la capacidad para criar a otros, sean niños, animales, ya que este gozaría de un estatus activo en contraposición a los anteriores que serían seres pasivos. En ese sentido, la comprensión de crianza en los pueblos andinos, refiere más bien a la “crianza como una relación recíproca y equivalente de todos los que habitan el mundo” (Rengifo, 2004, pág. 11)

En esta lógica andina, la crianza no refiere a una acción que recae únicamente a los niños humanos, sino más bien a la crianza de la vida, por esa misma razón “la concepción de *wawa* en la comunidad es la de ser un miembro en relación de crianza con su familia y el *ayllu* (la comunidad humana, natural y sagrada) [de ahí que] En el *ayllu*, la palabra *wawa* es extensiva al mundo natural y sagrado” (Rengifo, 2004, pág. 9) Desde esta perspectiva, es comprensible que la crianza en el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana sea un concepto empleado para referir tanto, a la crianza de los niños, como de las llamas y alpacas que los acompañan.

Pese a que esta concepción, no es el punto de partida en otras investigaciones de carácter pedagógico cultural, consideramos también necesario rescatar el aporte teórico de algunos investigadores quienes desde otras vertientes teóricas indican que en la “socialización” además de aprehender pautas culturales y sociales, se desarrollan también procesos cognitivos. Dichos procesos son desarrollados en un determinado contexto, relaciones sociales y prácticas culturales en las que el niño/a desarrolla ciertos aprendizajes (Rogoff, Aprendizajes del pensamiento, 1993).

Asimismo, Rogoff indica que “desde una perspectiva más amplia, un análisis de lo cognitivo y del contexto precisa que las características de la tarea y del acto cognoscitivo se examinen a la luz de la meta de la actividad y de su contexto interpersonal y sociocultural” (1993, pág. 29) Este planteamiento revela que los aprendizajes que desarrollan los niños están orientados en una meta vinculada con una actividad en particular, por lo que podemos indicar que las características productivas, culturales y espirituales de la actividad en torno a la que se desarrolla el acto cognoscitivo, determinarán también la naturaleza de los aprendizajes adquiridos, las interrelaciones desarrolladas y las concepciones educativas que las orientan.

Por esta razón, el mundo individual y el mundo social son aspectos inseparables en los procesos de aprendizaje (Rogoff 1993; Garcés y Guzmán 2003). Esto se refleja en los principios de reciprocidad y complementariedad que están presentes en la formación de los niños/as en muchos de los pueblos indígenas, donde prima el sentido comunitario, antes que la individualidad de los sujetos que la componen. Siendo así, como indica Rogoff (1993) el contexto no es solo un conjunto de situaciones o estímulos, sino una red de relaciones que permiten la existencia de una estructura de significado.

Es precisamente esta red de relaciones la que dinamiza y caracteriza la crianza de niños y niñas en torno al sistema productivo de camélidos. Por ello, considero fundamental el aporte de esta autora, porque permite mayor claridad al momento de analizar dichos procesos en términos de “interrelación que existe entre los papeles que desempeñan los niños y sus cuidadores y otros compañeros” (1993, pág. 40) que en este caso, son también los animales con quienes se convive. En ese sentido, hablar de interrelación invita a una comprensión de la crianza y construcción del conocimiento más allá de las relaciones entre humanos, puesto que en casos como este, la crianza incluye también a otros (animales) con quienes se convive.

Respecto a los aprendizajes desarrollados en torno a actividades productivas en comunidades indígenas, Castillo (2001) sostiene que en el caso del tejido andino en los

ayllus de Kharacha y Aymaya del Norte de Potosí, las estrategias y formas básicas de aprendizaje son: la observación, la corporalidad, la discreción, la autonomía, la colaboración, la integralidad del aprendizaje, la graduación natural de conocimientos” (2001, pág. 138) Sobre este mismo punto, Bártenes (2006) a partir de una investigación en una comunidad Awajún de Atahualpa en Perú, sobre el aprendizaje del arte cerámico, sostiene que los modos de aprender se dan bajo tres formas: aprendizaje como responsabilidad personal, aprendizaje desde la participación guiada por los agentes educativos awajún y aprendizaje a través de preguntas, los cuales son “interdependientes y se complementan entre sí” (2006, pág. 152). En este aprendizaje indica el autor, esta presenta la observación, práctica, escucha, ayuda a expertos y juegos simulados de los adultos. Asimismo, destaca el rol de los actores educativos (ceramicistas) como sujetos clave en la socialización del arte cerámico.

En esta misma perspectiva, Zambrana (2008) desde su investigación en San Isidro Piusilla (Cochabamba), identifica nueve estrategias metodológicas empleadas durante el proceso de socialización de niños a través de la producción de papa: “el aprendizaje junto a guías del aprendizaje, el aprendizaje a través del juego, el aprendizaje mediante la asignación y asunción de responsabilidades, enseñanza no verbal, enseñanza verbal, interacción verbal, enseñanza por recomendación, instrucciones y guías cortas y los *thamis* o *chacras* infantiles” (2008, pág. 193)

Estas investigaciones dan cuenta de que, en muchas de las comunidades indígenas, el énfasis radica en el aprendizaje, antes que, en la enseñanza, a diferencia de lo que sucede en la educación tradicional escolarizada. Con relación a este aspecto, Romero (1994) destaca que, en la comunidad de Titikachi (La Paz) estos incluyen lo social y ético, por lo que ser inteligente, o *ch'iki*, es saber comportarse según las normas sociales de la cultura.

Estos aportes teóricos, nos permiten, en última instancia, investigar la crianza de niños junto al ganado camélido desde una perspectiva situada, considerando la concepción de crianza, las relaciones generadas en el proceso y las características de los aprendizajes

que en estas se desarrollan. Con ese objetivo, consideramos importante precisar algunas características de la oralidad que caracteriza los procesos intergeneracionales de transmisión de conocimientos en muchas comunidades indígenas, tal el caso del *ayllu* donde se realiza la investigación.

Ong (2006) señala que la oralidad, así como la escritura son “tecnologías de la palabra” puesto que ambas usan mecanismos distintos para expresarla. Para este autor, el uso de una u otra tecnología de la palabra repercute directamente en la construcción de una determinada perspectiva, por lo que “Muchos de los contrastes a menudo establecidos entre perspectivas “occidentales” y otras, parecen reducibles a diferencias entre el conocimiento profundamente interiorizado de la escritura y los estados de conciencias más o menos residualmente orales” (Ong, 2006, pág. 36).

En suma, los aportes teóricos revisados hasta aquí, nos permiten investigar la crianza de niños junto al ganado camélido, desde una mirada holística que pone atención a los modos, mecanismos, metodologías y espacios de crianza, a partir un análisis mucho más profundo y situado del mismo.

3.2. TERRITORIO

El territorio es un constructo que ha sido comprendido desde diversas perspectivas a lo largo de la historia. En este sentido, existen dos perspectivas que consideramos claves para comprender la discusión respecto del carácter del territorio. Una relacionada con el pensamiento moderno occidental y otra, que se constituye básicamente en una nueva perspectiva que considera el territorio desde una mirada más integral y holística, que surge como un cuestionamiento y posicionamiento político distinto al anterior.

Tradicionalmente, el territorio ha sido visto desde una perspectiva geográfica. De ahí que en la “historia de la antropología y en general de las ciencias sociales la tradición predominante ha sido ligar la idea de territorio a la de espacio físico geográfico” (Hernández, 2011, pág. 298) En este sentido, la referencia del territorio está vinculada a un espacio con

características físico geográficas que son posibles de ser aprovechados y/o modificados en función de las necesidades del hombre.

Esta tendencia de pensamiento se plasmó también la concepción utilitaria de la naturaleza (ver análisis de Williams, 1972; Gudynas 2011) ligada a la concepción judeo cristiana, renacentista y posteriormente capitalista que genera una ruptura con la concepción organicista de la naturaleza y, en consecuencia del territorio. Esta tendencia se reflejó en el imaginario del colonizador europeo que consideró el territorio en términos de posibilidad de apropiación de ambientes repletos de recursos que podía controlar y manipular.

Otra de las tendencias en cuanto a territorio está referida a una mirada más integral y/o relacional, que trascienden los límites del pensamiento geográfico. En esta se enfatiza una comprensión del territorio relacionado al concepto de paisaje que permite construir la memoria (Santos, 2004), como un conjunto de relaciones (Hernández, 2011), un escenario más complejo en que entran en juego fuerzas internas y externas (Arratia & Gutierrez, 2013) un sistema de representación distinto basado en el multinaturalismo (Viveiros de Castro, 2004) como un constructo social y variable histórica (Prada, 2013), que se constituye en “una condición necesaria para la recreación y el desarrollo de la visión cultural” (Escobar, 1999, pág. 253).

En esta perspectiva, según la investigación realizada por Santos (2004) en la amazonia, el territorio es mucho más que un espacio inerte y/o mecánico, por lo que su concepción incluye la noción de paisaje en el que se construye una memoria. Esta construcción se basa en la escritura topográfica entendida como “un mecanismo mnemotécnico y de identificación” que se basa en hitos geográficos que el autor denomina topogramas, resultantes de la acción de seres humanos o superhumanos, y que “son signos que tienen significados por sí mismos y evocan una sola cosa, hecho o idea” (Santos, 2004, pág. 205) los que al combinarse de diversas formas se convierten en topografos.

Esta perspectiva resulta interesante por cuanto nos aporta (aunque desde un contexto diferente), una mirada más amplia del territorio al considerar topogramas que construyen la

memoria de un pueblo. En el caso de la comunidad donde se realiza la investigación, esta mirada del territorio que enfatiza los topogramas, será útil al momento de aproximarnos en la comprensión de las concepciones sobre manejo territorial en la crianza de camélidos.

A esta perspectiva, podemos sumarle el aporte de Hernández, quien a partir de estudios vinculados con la ecología, pone de manifiesto la concepción del territorio en términos de relacionalidad con los seres humanos, pero también consigo mismo, al indicar que el territorio debe ser pensado en tanto categoría para el análisis de fenómenos sociales que “remite a formas diferenciadas de concebir el espacio, de constituirlo y constituirse a través de las relaciones con el entorno” (2011, pág. 302) En este sentido, la territorialidad es considerada como el constituirse a sí mismo a partir de un conjunto de relaciones. Esta postura resulta importante ya que trasciende la mirada del territorio en tanto espacio, al incluir también las relaciones que se establecen con el entorno y, aunque no se enfatiza la relación con los animales en específico, nos sirve como marco de interpretación al momento de aproximarnos a los procesos de crianza desarrollados a la par de actividades productivas vinculadas con el ganado camélido.

Por su parte Arratia & Gutiérrez (2013) en su documentos sobre Territorios en movimiento, enfatizan los derechos colectivos y relaciones de género, y desde esta postura sostienen que para acercarnos a la concepción del territorio, es importante tomar en cuenta los procesos históricos territoriales en términos de dinamicidad. Desde esta mirada, el territorio es visto como un escenario sociocultural, económico, lingüístico y político en el que se encuentran fuerzas internas y externas que influyen en él.

Viveiros de Castro (2004) añade que más allá de la mirada que las personas pueden tener sobre un determinado territorio, es necesario considerar la diversidad de perspectivas que caracteriza el pensar de los pueblos indígenas. Desde esa postura, sostiene que el perspectivismo amerindio es “una concepción común a muchos pueblos o personas, humanas y no humanas, que lo aprehenden desde puntos de vista distintos” (2004, pág. 37) que se alejan de la mirada de occidente que reproduce un plano único y antropocéntrico, que

excluye la diversidad de planos desde los cuales puede ser entendido un territorio. Este planteamiento se basa en lo que Viveiros de Castro denomina multinaturalismo, entendido como:

Uno de los rasgos que diferencian el pensamiento amerindio de las cosmologías “multiculturalistas” modernas. Mientras que éstas se basan en la implicación mutua entre la unicidad de la naturaleza y la multiplicidad de culturas -la primera garantizada por la universalidad objetiva de los cuerpos y de la sustancia, la segunda por la particularidad subjetiva de los espíritus y del significado-, la concepción amerindia supondría, por el contrario, una unidad del espíritu y una diversidad de los cuerpos. (2004, pág. 38)

Siguiendo este aporte, la perspectiva de los pueblos indígenas responde a otras concepciones y formas que hacen de la particularidad de perspectivas, el punto de partida para la comprensión de procesos de crianza desde una postura crítica. En dicha perspectiva el énfasis está en el sentir, más que en el conocer, por lo que puede ser considerado como otra epísteme. De ahí surge otra perspectiva que no intenta ser universal, característico de los pueblos amerindios. Este planteamiento resulta interesante, por cuanto nos lleva a reflexionar sobre la epistemología y procesos de aprendizaje indígenas.

La consideración del territorio desde perspectivas alternas a la occidental, nos permite entender además que, el territorio es también un “constructo social y una variable histórica importante para comprender los sistemas productivos que implementan las distintas sociedades” (Prada, 2013, pág. 38) que está directamente vinculado con los procesos de crianza que se desarrollan en este. De esta manera el territorio se constituye en un evento epistemológico que organiza la educación formal, los ecosistemas y las características en cuanto a contenidos, secuencias didácticas, currículo y tiempos (Prada, 2009, pág. 120).

En nuestro caso, el territorio en el que se ubica el *ayllu* corresponde a lo que históricamente fueron los señoríos aimaras cuya gestión territorial está basada en lo que Murra (2002) denomina manejo vertical de pisos ecológicos, donde:

Cada etnia se esforzaba en controlar un máximo de pisos y nichos ecológicos para aprovechar los recursos que, en las condiciones andinas se daban solo allí (...) Aunque el grueso de la densa población quedaba en el altiplano, la autoridad étnica mantenía colonias *permanentes* asentadas en la periferia para controlar los recursos alejados. Estas islas separadas físicamente de su núcleo pero mantenidas con él un contacto social y tráfico continuo, formaban un archipiélago, un patrón de asentamiento típicamente andino (...) las relaciones que existían entre el núcleo e isla periférica eran (...) de “reciprocidad y redistribución”. Esto quiere decir que las unidades domésticas dedicadas exclusivamente al pastoreo de auquénidos en la puna, al cultivo de maíz o recolección de *wanu* en la costa, al trabajo de madera o cosecha de la coca en las *yungas* NO PERDIAN sus derechos a terrenos productores de tubérculos y de quinoa en el núcleo. Tales derechos se reclamaban y ejercían a través de lazos de parentesco mantenidos y periódicamente reafirmados ceremonialmente en sus asentamientos de origen (Murra, 2002, pág. 128)

Este modelo de especialización ecológica y productiva significó el acceso a diversos productos, así como el establecimiento de lazos de parentesco que fortalecían la convivencia intercultural, que en el caso de las poblaciones altoandinas, están vinculadas según el autor, al pastoreo de camélidos.

Harris (1987) con base en sus investigaciones en el Norte de Potosí, destaca también el modelo de pisos ecológicos de la localidad denominados *Suni* y *likina*. El primero correspondiente a la puna, y el segundo a los valles. La actividad productiva en *Suni* está basada en la crianza de llamas y ovejas, así como la cosecha de una gran variedad de tubérculos, habas, trigo y cebada (Harris, 1987). Como destaca la autora, la actividad central en *Suni* es la crianza de camélidos, de la cual se extrae la lana que es utilizada en el tejido de costales y frazadas que son intercambiadas con *likina*, además del sacrificio de estos animales en ciertos rituales. Asimismo, destaca que “el *chuñu*, el *charki* y la harina de quinua del *Suni* son muy apreciados en el *likina*” (1987, pág. 28)

El modelo de pisos ecológicos en esta localidad, tiene similitudes en cuanto a la gestión territorial con el *ayllu* donde se ubica la presente investigación; no obstante, es necesario aclarar que producto de procesos de colonización, así como políticas republicanas que promovieron el establecimiento de límites, hoy el *ayllu* mantiene el manejo de pisos

ecológicos: *Suni, Loma y Umaphusa* que se circunscriben únicamente al altiplano ubican únicamente en el altiplano.

3.3. CONOCIMIENTO

El conocimiento es un concepto generalmente vinculado a la educación y formación académica escolarizada; no obstante, este no se restringe al ámbito académico, puesto que es producto de las vivencias y experiencias de todos y cada uno de los pueblos en un determinado donde los construyen y transmiten constantemente. Sobre este punto, Cunningham sostiene que:

El conocimiento indígena es el cuerpo de conocimientos asociado con la ocupación ancestral de un territorio, las formas de gobernabilidad adoptada y los elementos culturales adoptados para asegurar la reproducción del pueblo. Se trata de las normas, valores sociales, construcciones mentales que guían, organizan la forma de vida de un pueblo o comunidad. Es la visión del mundo que tiene las mujeres y los hombres de esos pueblos, que se ha generado, construido y reproducido a partir de la suma de experiencias y conocimientos de todos los miembros del pueblo (2006, pág. 149).

Según esta autora, no es posible desligar los conocimientos del territorio en el que vive un determinado pueblo, puesto que estos están relacionados a las características de ocupación ancestral del mismo. La metáforas y metonimia en tanto figuras retóricas, son un ejemplo del modo en el que la vivencia en un determinado territorio, configura las estructuras conceptuales en torno a las cuales se producen y reproducen los conocimientos. En ese sentido, Lakoff & Johnson ilustran esta aclaración, al indicar que, la metáfora es:

Una cuestión de racionalidad imaginativa. Permite una comprensión de un tipo de experiencia en términos de otro [...]. La metáfora no es sólo una cuestión de lenguaje, es una cuestión de estructura conceptual y la estructura conceptual no es sólo una cuestión intelectual; implica todas las dimensiones naturales de la experiencia, incluidos aspectos de nuestras experiencias sensoriales, color, forma, textura, sonido, etc. ([1980] 1998, pág. 280)

Además, Lakoff & Johnson sostienen que éstas podrían ser entendidas también como un sentido más que nos permite “percibir y experimentar muchas cosas en el mundo” (1980, pág. 283). De ahí que, una comprensión mucho más pertinente de la naturaleza de la crianza

en un determinado territorio, implica también poner atención a las características de las metáforas que allí se crean y recrean y que permiten comprender el mundo desde la mirada de un determinado colectivo.

En la misma orientación que destaca la importancia del contexto en la producción de conocimiento, Boaventura de Sousa (2006) plantea el concepto de conocimiento en función del análisis del pensamiento abismal y la cronopolítica. El primero, refiere a la existencia de sociedades abismales, en las que se enfatiza las separaciones entre naturaleza – cultura, pensamiento – cuerpo, verdad - error que realiza la modernidad y se concreta en la razón instrumental que, desde una mirada positivista, diferencia sujeto – objeto, ubicando a la naturaleza al servicio de la cultura. El segundo punto, referido a la cronopolítica parte de la concepción lineal y evolucionista del tiempo donde la forma de aprovechar este tiene que ver con un interés eminentemente político, que se refleja en la disciplina y horario en el que se educan a los niños/as en las escuelas.

Sanjinés (2009) por su parte indica que el poder está estrechamente relacionado a quien controla el tiempo, por lo que es necesario considerar a la cronopolítica en tanto “teoría crítica de los tiempos colectivos” (2009, pág. 197) que permita poner en evidencia que quien decide sobre los tiempos, plazos y ritmos es también quien asume el poder. En ese sentido, el tiempo está ligado a la lucha por el poder, lo que evidencia la existencia de guerras de tiempo entre el tiempo constitutivo de la nación cívica y la sociedad tradicional.

Esta última afirmada en los ciclos de la naturaleza y en el “tiempo de los dioses”, se da modos para conflictual el tiempo lineal de la modernidad. En otras palabras, las naciones étnicas son también generadoras de tiempos que, cotejados con la modernidad, son a veces “acelerados” y otras veces “retrasados” (...) Ellas imprimen un nuevo “ritmo” a la sociedad. Este ritmo se halla en frecuente conflicto con la estandarización y homogeneización del tiempo del sistema dominante, primordialmente occidental (Sanjinés, 2009, pág. 198)

De esta manera, para el desarrollo de esta investigación en un territorio indígena, es importante tomar en cuenta el tiempo circular de los pueblos indígenas, como característica

esencial de temporalidad en el que se desarrollan las actividades productivas, contraria a determinadas estructuras temporales lineales.

Ante esta situación, Boaventura de Sousa propone la visibilización de lo excluido, a partir de la puesta en marcha de la Sociología de las ausencias, desde la que, así como se han puesto en relieve la lucha de movimientos feministas, se ponga también énfasis en procesos de reivindicación indígena históricamente relegados. En este marco de comprensión, el autor indica que “todo conocimiento es contextual, pero el contexto es una construcción social dinámica, producto de una historia que nada tiene que ver con el determinismo arbitrario de origen” (2006, pág. 57) Esta postura resulta interesante por cuanto parte de la relación de contexto y conocimiento, asumiendo al primero como un constructo social que trasciende el presente y lo estático. Consideraciones que son importantes al momento de aproximarnos a los conocimientos que son desarrollados en el sistema productivo de camélidos en la comunidad de estudio, ya que como sostiene el autor es necesario “pensar el Sur como si no hubiese Norte” (2006, pág. 74), lo que en nuestro caso implica pensar los procesos de crianza sin trasladar los esquemas de comprensión de la socialización primaria occidentales.

Pensar desde otras perspectivas, implica considerar las características propias de los contextos indígenas en los que nos ubicamos. Al respecto, Escobar (2014) considera que es necesario un pensar desde una mirada política, por lo que sugiere la Comunidad y relacionalidad como conceptos que, surgidos de las prácticas de muchos pueblos, pueden ayudarnos al momento de responder a las formas modernas liberales, estatales y capitalistas de organización social. Estos conceptos, son pertinentes en cuanto refieren a “toda una forma diferente de ver y organizar la vida” (2014, pág. 50). De esta manera, con el concepto de comunal, se hace referencia a:

La propiedad colectiva de los recursos combinada con la gestión y utilización privadas (...) En contraste con las sociedades modernas las sociedades indígenas no han reproducido los patrones de diferenciación entre dominios (políticos, económicos, culturales, etc) (...) el poder no está en manos del individuo ni de un

grupo específico, sino de la colectividad (...) el representante manda porque obedece (Patzí, 2004, pp.176; ver también Patzí, 2010) (de ahí que) la comunidad es teorizada como una entidad profundamente histórica, heterogénea y atravesada por el poder. (2014, pág. 51)

En ese sentido, si bien las características de comunalidad y relacionalidad constituyen las dimensiones políticas, económicas y culturales de los pueblos indígenas, son también parte fundamental de la dimensión epistémica y educativa que rige la crianza, por lo que es necesario poner énfasis en ellas al momento de acercarnos en la comprensión de los procesos de asociación inmersos en las actividades productivas que desarrolla la comunidad y, en la que niños y niñas van adquiriendo diversas capacidades, habilidades, conocimientos y valores culturales.

La referencia fundamentalmente local (territorial) y concreta de los aprendizajes es importante también, para comprender que los diversos factores que se relacionan con el territorio, afectan también los procesos productivos, sociales y educativos que en él se desarrollan. Sobre ese punto, compartimos la preocupación de Maldonado (2016) cuando a partir de su investigación etnográfica en un contexto aimara, sostiene que el debilitamiento de las instituciones locales y las prácticas ancestrales, tiene efecto directo en el desplazamiento lingüístico. No obstante, concordamos con la autora, cuando indica que más allá de las consecuencias lingüísticas inmersas en las actuales dinámicas territoriales, es necesario enfatizar procesos de investigación que apunten a profundizar la dimensión epistemológica que subyace a las prácticas educativas comunitarias desarrolladas en sistemas productivos como la crianza de camélidos.

3.4. CRIANZA DE CAMÉLIDOS

La crianza de llamas es una actividad ancestral andina. En la época prehispánica las llamas constituyeron una de las principales bases de la actividad económica, por cuanto más allá de los beneficios que brindaran estos animales en términos de alimentación y fertilizantes orgánicos, eran los acompañantes por excelencia de los grandes desplazamientos de los pueblos aimaras en los recorridos por sus pisos ecológicos. En el

caso de la marca Curahuara de Carangas los viajes se realizaban desde la puna hasta los valles y la costa.

En la colonia la crianza de camélidos se vio afectada puesto que el empleo de estos animales ya no está ligada únicamente al transporte de productos alimenticios, sino también de minerales como la plata y oro que fuera trasladada en grandes cantidades en grandes caravanas de llamas. Esta constituyó un gran componente del movimiento económico colonial debido a la falta de caminos u otros medios de transporte que permitieran un mejor desplazamiento por las altas montañas y áridas tierras.

Asimismo, desde antes de la colonia la crianza de camélidos se ha constituido en el sustento principal y la generación de economía principal de los *ayllus* de la *marka* Curahuara de Carangas y, pese a que en la colonia “se introdujeron especies nuevas como la cabra, cerdo, oveja y el ganado bovino, (estos últimos) que reemplazaron en gran parte la crianza de camélidos en el altiplano, por lo que desapareció parte de la fauna de las praderas naturales” (Van't Hooft, 2004, pág. 29) , en esta se mantuvo en gran medida la crianza de camélidos como actividad productiva central.

En la época republicana, esta actividad fue empleada aun por los patrones que habían quedado de la colonia, y mantuvieron sus privilegios sobre las comunidades indígenas. Según comentarios de los comunarios del *ayllu* donde se sitúa la investigación, se realizaban viajes desde la comunidad altiplánica hasta los valles de Sanifaya e Independencia de los que traían maíz y fruta, llevando charque, chuño y sal, llevando algunos alimentos que fueran comercializados o intercambiados para los patrones. Sin embargo, al interior de la *marka*, la crianza de camélidos mantuvo, junto a la organización de autoridades originarias, sus características y práctica, aunque, en el discurso de la nacionalidad boliviana los indígenas fueran rezagados y sus actividades económicas menospreciadas, cuando no desprestigiadas y estigmatizadas como actividad económica inferior, propia de gente de clase social más baja.

Actualmente, en el marco del Estado Plurinacional la crianza de camélidos es una actividad económica que es motivo de algunas iniciativas de formación superior y económica. Entre estos se destaca AIGACAA, ARPROCA y CICCS que son algunas de las organizaciones a nivel nacional que trabajan y apoyan a personas que se dedican a esta actividad, a nivel de proyectos que tienen que ver con sanidad animal y proyectos forrajeros. Otra de las referencias la constituye también la carrera de Ingeniería Zootécnica en Camélidos descentralizada de la Universidad Técnica de Oruro, ubicada precisamente en el municipio de Curahuara de Carangas, recientemente inaugurada. Ambas son parte de iniciativas que tratan de fortalecer la actividad de crianza de camélidos desde una perspectiva organizacional y académica.

En este punto es necesario resaltar que, la crianza de camélidos ha sido vista generalmente desde la academia en términos económicos, como práctica productiva con capacidad de brindar recursos y materia para la elaboración de productos. Sin embargo, consideramos que la crianza de camélidos es ante todo un sistema productivo que “expresa la forma en la que la sociedad se organiza para la sobre vivencia económica y la reproducción social” (Prada, 2013, pág. 64). En ese sentido, la importancia del desarrollo de dicha actividad, sobrepasa la esfera económica e implica lo social, e incluso lo ecológico y cultural, porque evidencia prácticas de relacionamiento basados en la interdependencia e interrelacionalidad entre seres que habitan en un determinado territorio.

3.4.1. Perspectivas sobre la actividad de crianza de camélidos

La crianza de camélidos ha sido generalmente estudiada desde la academia desde perspectivas de tipo zootécnico veterinario de producción, en las que se enfatiza descripciones técnicas respecto de las enfermedades que los afectan (Van't Hooft, 2004; Huancapurma, 1990), así como otras de carácter económico (Ríos, 1992; Cardozo, 1978) en las que los términos de comprensión de esta actividad productiva están enmarcados en la ganancia, requerimientos productivos y aprovechamiento económico de la lana y carne

principalmente. No obstante, el rol de los camélidos en los pueblos indígenas de puna, adquiere otras connotaciones ligadas a dinámicas organizativas tal como lo indican Murra (2002), Harris (1987) y otros, por lo que esta representa además, espacios y actividades que permiten la reproducción cultural del *ayllu*.

De acuerdo a los estudios encontrados existen algunos acercamientos a la crianza de camélidos, pero ellas no enfatizan esta actividad como un sistema productivo ligado a procesos de crianza que repercuten en la construcción epistemológica del territorio. Estos trabajos no han tratado los conocimientos inmersos en este sistema productivo desde una mirada educativa productiva en sentido amplio, ni mucho menos como otro sistema educativo comunitario integral articulado a las actividades productivas propias.

López (2003) refiere que el pastoreo andino es una actividad en la que se visibilizan algunos procesos propios de crianza de camélidos y donde están presentes factores económicos y medioambientales. Asimismo, Ríos (1992) sostiene a partir de su investigación en Cusco, que la ganadería está estrechamente vinculada a la economía campesina debido a la utilidad y la función económica de diversos animales en dicha región, debido a que estos animales permiten principalmente el aprovisionamiento de lana y carne que pueden ser comercializados, y generar recursos económicos a los dueños. No obstante, esta mirada económica productiva de la ganadería responde principalmente a criterios mercantilistas que no reflejan en cabalidad la mirada de los pueblos indígenas sobre esta actividad ancestral.

En el marco de dicha perspectiva productiva, el “pastoralismo” es la denominación bajo la cual es generalmente entendida la actividad desde una mirada que pone en relevancia la biodiversidad y potencialidades forrajeras en zonas altoandinas donde se realiza el pastoreo. Soto (1995) desde su investigación en Turco, (zona colindante con el *ayllu* donde se realiza la investigación), indica que el “pastoralismo” puede ser entendido como “una actividad pecuaria que utiliza principalmente recursos alimenticios no cultivados, muchas veces llamados "naturales" o "nativos"”. Esta puntualización resulta relevante en cuanto

describe las características ecológicas peculiares que requiere la crianza de camélidos, por lo que ligeros cambios climáticos, pueden afectar seriamente la crianza de camélidos.

Otra de las amenazas latentes en la crianza de camélidos son las diversas enfermedades que atacan al ganado. Al respecto, instituciones como AGRUCO, CIGAC y otros, sostienen que las enfermedades que atacan a estos animales (llamas y alpacas) requieren de atención zootecnia y veterinaria oportuna, así como la puesta de marcha y fortalecimiento de proyectos en la que se involucren los pastores que se dedican a esta actividad.

Todas estas consideraciones de carácter productivo y biológico son necesarias al momento de acercarnos a la comprensión integral de la crianza de camélidos, ya que incluso los efectos del cambio climático, así como la ampliación de la cobertura de instituciones dedicadas a la sanidad animal, son factores importantes para la crianza de camélidos.

Finalmente, además del carácter productivo que caracteriza la crianza de camélidos, el papel de los animales en la sociedad andina está vinculada también a la cosmovisión biocéntrica, por lo que:

Son considerados en todos sus aspectos igual que las personas: son sus hermanos, sus acompañantes de vida... regalo de los dioses, (por lo que) el hombre se compromete a cuidarlos y a quererlos para que todos puedan vivir en armonía.

En este panorama, la sociedad andina es profundamente sensible y no se siente dueña de la naturaleza sino una parte complementaria de ella: “nosotros criamos a los animales y los animales nos crían a nosotros; esto significa cuidar y criar, al igual que lo hace una madre con su hija”. En esta relación de reciprocidad entre la sociedad y los animales cada uno resulta beneficiado. (Olivera y Núñez, 2000, citado en Van't Hooft, 2004, pág. 37)

En este sentido, la autora nos recuerda que, la crianza de camélidos en los andes, implica también afecto. De ahí que, para efectos de la investigación, la crianza de camélidos, es considerada como un sistema productivo que permite al *ayllu* sobrevivir económicamente, pero además implica toda una amalgama de acciones, relaciones,

ritualidades, intencionalidades y aprendizajes en torno al cual se desarrolla la crianza de niños y niñas.

3.4.2. Características de la crianza de camélidos

En Bolivia “la llama es el camélido más común y, con una población de entre 2 y 2,5 millones de cabezas, se alberga en este país el 70% de la población mundial de llamas” (Cardozo, 1995, pág. 65) La gran mayoría de la crianza de camélidos se ubica en los departamentos de La Paz y Oruro, como parte de su actividad económica ancestral.

La crianza tradicional de camélidos incluye las llamas y alpacas. La primera, destinada principalmente a la producción de carne y transporte y, la segunda, a su comercialización por su carne y lana para tejidos. Una de las diferencias fundamentales entre ambos mamíferos del Orden *Artiodactyla*, Familia *Camelidae*, corresponde a sus hábitats: la llama (*Lama glama*) es de distribución amplia, por lo que puede vivir en zonas de puna; en cambio, la alpaca (*Lama pacos*) vive en los bofedales ya que requiere espacios con mayor disponibilidad de recursos hídricos.

De acuerdo a las modalidades de crianza de camélidos existen algunas clasificaciones cuyo denominador es la crianza única o compartida de alguno de los camélidos. Van't Hooft (2004) destaca la siguiente clasificación: a) en cuanto a las llamas: crianza rústica de sólo llamas, crianza rústica de llama compartida con oveja, crianza rústica de llama compartida con alpaca y crianza un poco más especializada de llamas (generalmente con apoyo de un proyecto); b) en cuanto a las alpacas refiere: crianza rústica combinada de alpacas y llamas, crianza rústica de solo alpacas y crianza mejorada de alpacas en manadas pequeñas y medianas, con la aclaración de que la crianza especializada de llamas con manadas (grupos) grandes, no existen en Bolivia. Por su parte López (2003) refiere que el pastoreo mixto de llamas y ovejas en la pampa es también otra de las modalidades de crianza.

La crianza de las llamas es concebida también como una actividad compuesta por varios momentos ligado a rituales andinos. De acuerdo a López (2003) el pastoreo de llamas incluye: empadre (*taqiyaña*), parición y cuidado, marcaje (*k'illphaña*). El empadre es una actividad en la que participan los pastores que se reúnen, realizan una ceremonia ritual en el que llevan a cabo libaciones, para finalizar con una comida colectiva. La parición y cuidado, corresponde al cuidado de las crías en los corrales, resguardándolos de los posibles depredadores como el zorro y cóndor. La *k'illphaña* realizado por los pastores “en uno de los corrales principales antes de las fechas de carnaval” (López, 2003, pág. 20).

Al respecto, Arnold, Yapita & Espejo sostienen que “en Qaqachaka el marcado de los animales es una especie de recuento anual de las nuevas crías del rebaño (...) A la vez, el marcado de los animales es una especie de “rito de paso”, especialmente para las hembras, puesto que señala la fecha en que los animales jóvenes llegan “a la adolescencia” y por tanto a su madurez sexual” (2007, pág. 305).

Asimismo, estos autores enfatizan “los significados culturales de la Llama Negra” no solamente en las practicas textiles del *ayllu*, sino también en otras actividades como el pastar, baile, ritos, contar y la estética del color. Así por ejemplo, destacan que en una de las familias dedicadas a esta actividad “en cada rito, las observaciones astronómicas son consideraciones claves, no solamente para determinar las fechas del comienzo de las ceremonias, sino también para producir el colorido del vellón de las crías y el trayecto de sus vidas animales” (2007, pág. 306)

Dichos conocimientos respecto a la lectura de las estrellas guían, según las autoras, el pastoreo andino desde la infancia. Desde la experiencia de una de las autoras, la enseñanza de las estrellas parte de “la observación de la Estrella Abuelo: Achach Waraara, puesto que esta estrella sale primero en la noche” y luego “ya están saliendo las demás menudas (*yasta t'ijut'ijunkiw*). Según ella, primero habría que distinguir esta estrella, en compañía de una persona mayor, por ejemplo al acompañar a un abuelo o una abuela en busca de leña o al arrear una llama un poco tarde” (2007, pág. 306)

En este sentido, podemos afirmar que la crianza de camélidos, más allá de constituirse en una actividad productiva, representa un espacio en el que se desarrollan prácticas educativas que responden a la cosmovisión del pueblo aimara estrechamente ligado a la gestión de su territorio.

Capítulo 4: Resultados

El presente capítulo da cuenta de los resultados de la investigación sobre la crianza de niños y niñas en el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana. Con ese afán, se presenta primero la dinámica histórica territorial del *ayllu*, como punto de partida para la comprensión de la crianza de niños junto al ganado camélidos en los diferentes pisos ecológicos; segundo, los sentidos culturales y productivos que subyacen en la crianza de niños en el *ayllu* y tercero, las características de la crianza desarrollada al caminar junto al ganado camélido.

4.1. DINÁMICA TERRITORIAL

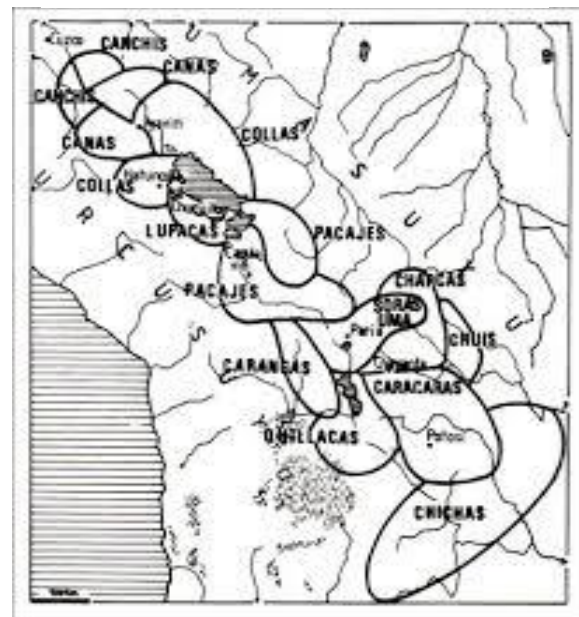
Actualmente, el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana atraviesa cambios en cuanto al desarrollo de la práctica productiva de camélidos, lo que se traduce también en nuevas dinámicas de manejo territorial que influyen en la crianza de niños y niñas. Comprender esta situación, así como sus implicancias pedagógico culturales requiere inicialmente una mirada histórica de la gestión territorial de la comunidad anclada en el manejo vertical de pisos ecológicos.

4.1.1. Una historia de caminantes

El *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana pertenece a la marka Curahuara de Carangas que en la época pre colonial conformó parte del señorío aimara³ de los Carangas que, en términos territoriales, se caracterizaban por el manejo vertical de pisos ecológicos (Murra, 2002).

Los *Carangas*, al igual que los otros señoríos “habitaban las altas mesetas del sur de la región de Cajamarca, [donde] las

Ilustración 1: Los señoríos aimaras



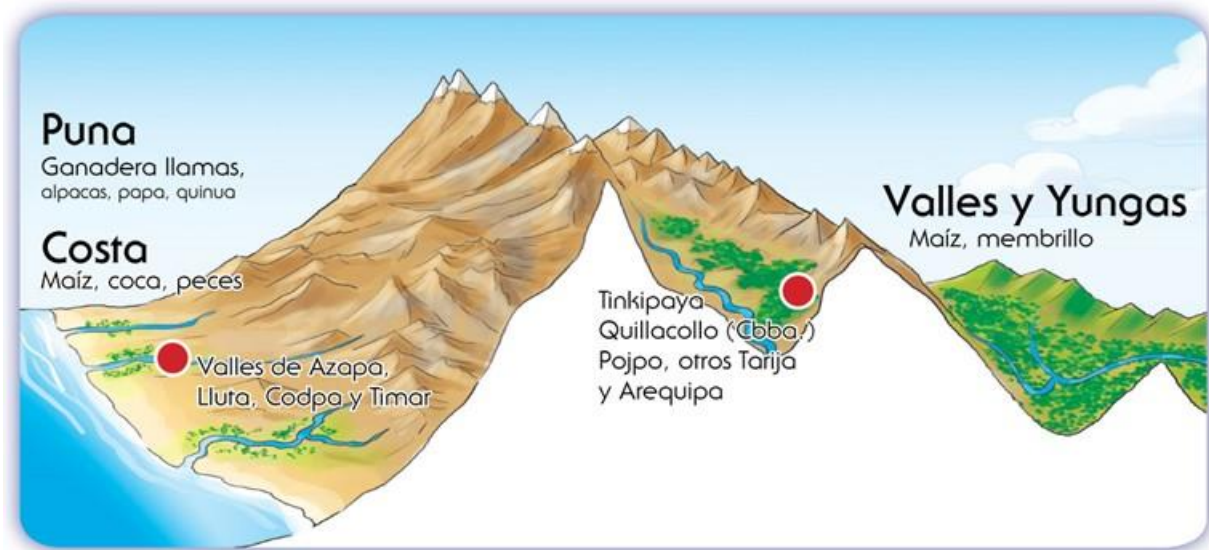
Fuente: Thérèse Bouysse- Cassagne, citado en Brooke Larson, p. 42, 1992)

³ Organizaciones sociales autónomas, con sus propias autoridades y espacios territoriales definidos.

comunidades aimaras se aseguraban de una fuente de subsistencia estable mediante el control de pisos ecológicos múltiples” (Larson, 1992, pág. 38). Este manejo territorial estuvo directamente relacionado con la cultura, organización y espiritualidad, por cuanto, la visión y gestión del territorio respondía a una lógica comunitaria basada en la propiedad colectiva de la tierra y el control altitudinal de diversos pisos ecológicos.

La movilidad de los Carangas llegó hasta los valles ubicados en la costa del pacífico y otros en los valles orientales. Respecto a los primeros, Lima (2012) y Murra (1988) coinciden al indicar que estos llegaron hasta Azapa, Lluta, Codpa e incluso Timar (actual territorio Chileno) “donde se cultivaba maíz y coca” (Lima, 2012, pág. 57) En cuanto a los segundos, los Carangas habrían llegado según Lima (2012) hasta “los valles de Tinkipaya en Cochabamba, Pojpo en Chuquisaca, además de los de Tarija y Arequipa” (ibíd.) donde se aprovisionaban de maíz, tal como se aprecia en la figura:

Figura 1: Control vertical de pisos ecológicos de los Carangas



Fuente: Elaboración propia con base revisión bibliográfica .

De la misma manera, Larson⁴ (1992), sostiene que los Carangas, Charcas, Caracaras y Quillacas⁵ tuvieron acceso a zonas de los valles de Cochabamba, en la época en la que tuvieron contacto y alianza con los quechuas, quienes les retribuían su apoyo militar constituido por jóvenes aimaras con concesiones de tierras en la zona del Valle Bajo, donde producían maíz, siendo exentos incluso de la mit'a y otros trabajos, situación que fue legitimada cuando el Inca Huayna Capac se apropió de extensas regiones del valle cochabambino, y consignó colonias, para la producción del maíz, entre las que se ubican los Carangas, Soras, Collas y Quillacas, como beneficiarios de estas tierras:

En dirección al occidente, a partir de Quillacollo... [y] emigraban desde sus asentamientos en las alturas cruzando el altiplano y descendiendo a través de las montañas de las chacaras de los incas.... Después de la cosecha, estos trabajadores agrícolas temporales (mitayoc) regresaban en masa a sus *ayllus* en el altiplano (Larson, 1992, págs. 49-50).

El acceso a tierras en distintos rangos altitudinales ubicados en la costa, valle y puna, fue la principal característica de los señoríos aimaras. En el caso de los Carangas, esta se relacionó principalmente con la movilidad que acompaña la crianza de camélidos en puna y la producción de maíz en los valles, en correspondencia a su concepción del territorio disperso.

En la época colonial la dinámica y negociación político territorial sufrió grandes cambios. Muchos españoles llegaron a adjudicarse tierras que otrora pertenecieron a los señoríos aimaras, y que ahora eran repartidas a partir de la noción de propiedad individual bajo la tutela de la Corona Española y donde hacia 1540 aproximadamente, según Ana María Presta, citada en Mamani (2004) las tierras de los Carangas, cayeron en principio en manos del encomendero Francisco Retamozo, por merced de Francisco Pizarro, pero ante la derrota de este último, estos *ayllus* son otorgados por el Virrey de Lima, Licenciado de la Gasca en

⁴ Datos que recoge la autora con base en el Nathan Wachtel, "The mitimaes of the Cochabamba Valley: The colonization Policy of Huayna Capac", en Collier, Rosaldo y Wirch, eds., *Inca and Aztec States, 199-235*; y *Repartimiento de tierras por el Inca Huayna Capac* (1556) (Cochabamba Universidad Mayor de San Simón, 1977)

⁵ Mayores referencias en *Colonialismo y Transformación agraria en Bolivia* de Brooke Larson, 1992.

1548 a Juan Ortíz de Zarate, cuya jurisdicción abarcaba desde las provincias de Chichas y Tarija.

A estas acciones coloniales, podemos sumar las políticas de repartimientos del Virrey Toledo, que prohibieron la posesión de tierras a los indios más allá del lugar de origen, de modo que estos perdieran sus tierras en los valles y yungas, desestructurando parcialmente el sistema de organización territorial indígena. Pese a ello, los Carangas, así como la *marka* Curahuara de Carangas mantuvo hasta cierto punto la estructura organizativa del *ayllu*, pues eran las propias autoridades indígenas como el cacique o *mallku* (generalmente a principios de la colonia), los que en muchos casos eran responsables del recojo del tributo indio⁶; situación que permitía, a partir de la recreación de la figura institucional del cacique, cierta autonomía territorial de los *ayllus*, *markas* y *suyus* ante la colonia.

En otras palabras, si bien existía una relación tributaria ante la Corona Española, la producción agro pastoril, así como las relaciones organizativas y espirituales al interior del *ayllu* se mantenían aún con gran fuerza, esto porque la presencia colonial era preeminentemente simbólica al interior de la comunidad y relacional tributaria a nivel externo.

Con el fin de establecer control territorial, las reformas toledanas llevadas a cabo en 1570, según (Riviere, 1992) redujeron 147 pueblos Carangas a tan solo seis: Chuquicota, Sabaya, Corquemarka, Andamarka, Totorá y Urinoca. Si tomamos en cuenta que, por muchos años, Corque fue la capital administrativa a la que pertenecía Curahuara de Carangas, se puede deducir que para ese entonces Kurahuara *Marka*, quedó incluida en Corquemarka.

⁶ “La recreación colonial de la mita bajo la autoridad del cacique originarios o kuraka llevo a la imagen legal de las Dos Repúblicas”. En lugar de una pirámide de poder, la Corona trató de tener dos, la española y la indígena, cada uno con sus propios linderos jurídicos, sociales y políticos, pero con una sola cabeza. Instituyendo un gobierno indirecto sobre los indígenas, al reconocer a sus propias autoridades étnicas, la corona intentó detener un caos demográfico causado por la primera etapa de la conquista española” (Regalsky, 2003, pág. 46)

Esta nueva y arbitraria agrupación de *markas*, fue parte de un proceso de fragmentación que buscó dismantelar las formas de gestión territorial y establecer nuevas divisiones que permitieran el control y sometimiento indígena, además de otorgar tierras de valles a españoles para la producción agrícola. No obstante, “los nuevos espacios no se formaron exclusivamente bajo criterios externos, sino que de manera compleja integraron y recrearon elementos tanto propios como impuestos” (ibíd.: 68).

De acuerdo a Saignes (1986) los Carangas habrían sido divididos posteriormente en dos mitades: Hatun Carangas, que abarcaba: Corque, Andamarca, Huyllamarca, Sabaya, Huachacalla, Chuquicota, Turco, Curawara y Totorá. Una segunda mitad estaría conformada por los grupos reducidos en el sector noreste de Paria por los inkas, los Soras entre Capinota y Challacollo; los Casayas, entre Saucare y Cicaya y los Urus, entre Challacollo, Toledo y Paria.

Con la intención de evangelizar a la población en 1609, los Carangas fueron territorialmente divididos en dos arzobispados y dos corregimientos, tal como detalla Blanco (1904):

... un Corregimiento de Arica y otro de Carangas (que) modificó las divisiones territoriales tradicionales haciendo que algunos pueblos que están completamente al occidente de la cordillera "particularmente Tacroma, Socoroma, Tignamar, Timar, Esquiña y Pachica" fuesen considerados como pertenecientes a la jurisdicción de Arica cuando en una época anterior estos pueblos pertenecían al gobernador de San Pedro de Turco, de Hatun Carangas. (Bouysse-Cassagne & Chacama, 2012)

Esta división realizada tardíamente en la época colonial, significó una fractura importante en el territorio de Carangas ya que las tierras de la costa quedaban separadas bajo la administración del corregimiento de Arica, y las demás reducidas al corregimiento de Carangas. Esta política tuvo como objetivo incrementar la eficacia de las políticas tributarias y evangelizadoras a través del control de la población aimara en corregimientos distintos.

Los resultados de esta fueron diversos. Por un lado, pleitos jurídicos entre caciques y autoridades de ambos corregimientos, así como entre caciques de las *markas* que antes uno, y ahora estaban separadas, tanto en la parte costera, como en los valles orientales. Por otro lado, llevaron a los Carangas a participar en los levantamientos de Túpac Katari y Túpac Amaru en 1781- 82, tal como destaca Mamani:

La Provincia de Carangas fue con toda certeza cuna de la rebelión en el Perú y El Alto Perú contribuyendo con algunos de los cabecillas más prominentes tales como los hermanos Catari, Sancho Acho y Ramón Paca”, un “25 de enero el corregidor de Carangas Mateo Ibáñez Arce parte hacia Corque en un intento similar de recaudar el tributo. A las cuatro de la mañana del 26, los indios de los pueblos vecinos de Urinoco, Guallamarca, Totorá, Sabaya, La Ribera, Todos Santos y Negrillos, atacan sus fuerzas, resultando muertos treinta soldados y capturando al corregidor quien, posteriormente será decapitado junto a los curacas de Corque y Turco (Robins 1998, citado en Mamani, 2004, p. 70).

Esta participación da cuenta de la cohesión y organización que mantenían para ese entonces los Carangas, con el fin de luchar en contra del abuso y la fragmentación territorial. Sin embargo, según Riviere (1982) como castigo a este levantamiento, la corona, enajenó por dos años una hacienda en el valle de Cochabamba llamada Chulla, que compartían con los Quillacas, donde se producía maíz, que después entró en arrendamiento de españoles. De ahí que, durante la colonia se llevó a cabo una política territorial de fragmentación, despojo y enajenación de tierras con beneficio de los españoles.

En la república la situación no representó mayores cambios, puesto que la creación de la nación respondía a la intención de mantener las relaciones serviles que instaló la colonia en otros términos, motivo por el cual “se requería una transformación secular de la fatalidad en continuidad, de la contingencia en significado” (Anderson, 1993, pág. 41) Territorialmente éste fue posible por el mantenimiento de límites artificiales y arbitrarios que había legado la colonia, y que permitían el establecimiento de la nueva “identidad nacional” cuya esencia en sí, excluía a otras, e implantaba un nuevo modelo de “ciudadano”, sociedad, lengua y territorialidad. Ésta servía además como estrategia para la invisibilización de identidades culturales y comunidades (pre) existentes, así como la

contención de acciones de resistencia al Estado nación. Es por eso, que la división colonial de los Carangas fue mantenida muchos años en la república, cuando se dejó el corregimiento de Arica en Perú, y el corregimiento de Carangas en Bolivia.

Posteriormente con la imposición de nuevas demarcaciones político administrativas, el corregimiento de Carangas “paso a la jurisdicción de la provincia de Carangas del departamento de Oruro, ambos creados por Ley de 5 de septiembre de 1826 (Bacarreza, 1910:89). De esta manera, Curahuara paso a la jurisdicción orureña, junto a los ocho recién creados cantones.

A pesar de imposición de formas de organización europeas que se traspusieron a los territorios indígenas, Cottyn (2015) sostiene que los mencionados cantones se correspondían a la organización indígena de *markas*. Esto es evidenciable en el caso la *marka* Curahuara de Carangas, ya que, según el informe de Bacarreza en 1910 citado en el PDMO (2007-2011) esta mantenía su constitución a partir de 10 *ayllus*: Macho Collana; Sullcuta – Chipana; Taipihoco – Collana; *Sullcuta Collana*; Sullcuta ó Sullca tunca; Jilanta – Manasaya; Sullcuta – Manasaya; Jilanta – Choquemarca; Taipi – Uta – Choquemarca; Sullca – Uta – Choquemarca y el *ayllu* Sajama.

El mantenimiento de la unidad territorial de la provincia Carangas hasta 1951, (cuando se dividió en Nor y Sur Carangas) permite comprender el por qué el conocido *suyu* Jach’a Carangas coincide hoy con los límites de esta antigua provincia, formada en la época colonial, aunque “a diferencia de la nación originaria Jach’a Carangas, que es exclusivamente aimara, la provincia incluye comunidades Urus y un grupo minoritario pero poderoso de mestizos y blancos” (Cottyn , 2015, pág. 101)

En este sentido, si bien los límites nacionales se superpusieron y deslegitimaron las características de organización política y territorial aimara, en la práctica las formas y principios organizativas aimaras basados en el *ayllu*, *marka* y *suyu* se mantienen hasta la actualidad (Anexo 9)

Actualmente, Curahuara de Carangas puede ser vista desde dos perspectivas. Una, la organización territorial aimara con base en sus 14 *ayllus*, que constituye la *marka* y forma parte del *suyu* Jach'a Karangas, y ésta a su vez del Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu CONAMAQ y; otra, la organización político administrativa estatal, en la que Curahuara de Carangas⁷ figura como municipio de la provincia Sajama, del departamento de Oruro, reconocida también como Territorio Indígena Originario Campesino TIOC (1996), razón por la que la tenencia de la tierra es de carácter comunitario⁸.

Dicho reconocimiento a la tenencia comunitaria de la tierra, no es casual y responde más bien a una lucha constante de los Carangas, ya que como destaca Cottyn “Su origen es colonial y consiste en la garantía –por parte de la Corona española– de proteger los derechos comunitarios a cambio de la compra de un título colectivo, el pago de un impuesto bianual y la prestación de servicios no remunerados por cada comunidad” (2015, pág. 105). De esta manera, se estableció una relación tributaria, que permitió a las comunidades exigir el respeto por las tierras comunitarias.

Para las comunidades de Carangas este pacto fue sellado en 1640 durante la visita del revisador oficial José de la Vega Alvarado cuando a cada comunidad le fue entregado un llamado ‘título de composición’ pagando 1000 pesos fuertes (Pauwels, 1983: 150). Mediante el pago semestral de la llamada contribución indígena los comunarios aseguraron la renovación constante del pacto. Los representantes de cada familia pagaron un monto según su categoría dentro de la comunidad, entre originarios, agregados o forasteros y urus⁹ (ibíd.)

Dicho pacto suscrito en la colonia, fue mantenido hasta la época republicana, debido a que las comunidades contaban con documentos que evidenciaban sus títulos de propiedad,

⁷ Como aclara Rodas (2014), “El municipio de Curahuara de Carangas figura como la primera sección de la provincia Sajama y se divide en cuatro cantones: Curahuara de Carangas, Sajama, Lagunas y Caripe. Este, a su vez, se divide en dos distritos municipales: distrito administrativo A (conformado por el cantón de Curahuara de Carangas) y distrito administrativo B (formado por los municipios de Sajama, Lagunas y Caripe)” (2014:357)

⁸ Superficie 281.625,4511 (ha) constituyéndose en la cuarta TCO más grande en tierras altas, después de Pacajaqui, Turco y Sabaya. Actualmente, en Kurawara *Marka* existe una sola pertenencia minera solapada a la propiedad comunitaria en San Juan de Sulluma (125 ha de derecho privado), a diferencia de otras donde existen entre 30 o 40 cuadrículas mineras. (Paye, Arteaga, & Ormachea, 2013)

⁹ Los originarios o miembros ‘completos’ pagaban 9 pesos y 1 real al año, mientras los agregados o forasteros con o sin tierra pagaban 7 reales. Los urus debían pagar solo 3 pesos por su condición baja y de que no poseen terrenos de Repartimiento sino sujetos a dos lagunas, (AJC, 1871, no. 1246. Citado en Cottyn 2015)

así como el pago de la contribución indígena de la cual dependía el Tesoro de la nación hasta 1860, cuando según Klein (1993), surgieron otros ingresos como la actividad minera y otros. Este arreglo contractual, denominado por Tristan Platt (1982, pág. 100) como “un pacto recíproco entre el Estado y la comunidad” permitió mantener el reconocimiento de derechos a la tierra que habían logrado en la época colonial.

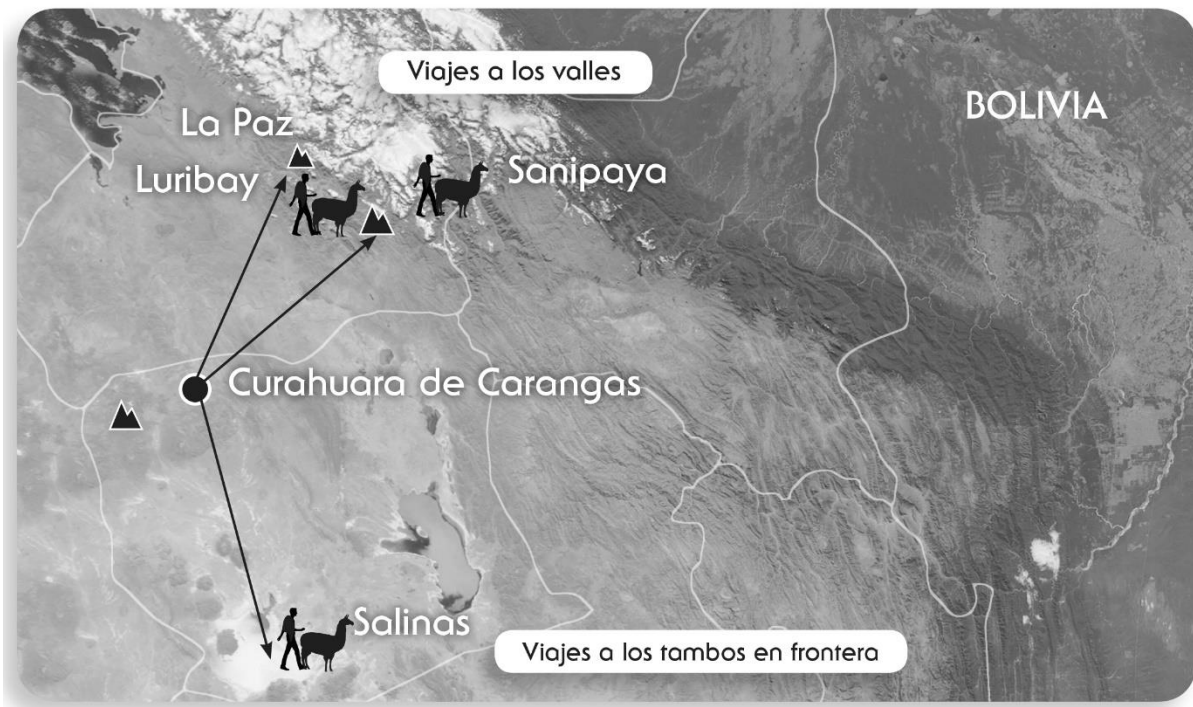
Años después, la Ley de Exvinculación de 1874 “ declaraba jurídicamente extinguida la comunidad india y se prescribía la parcelación individualizada de tierras comunales y la reforma del sistema tributario con el objeto de aplicar un impuesto universal a la propiedad en sustitución de la “contribución indígena” (Rivera, 2003, pág. 71) Esta fue la acción más contundente del Estado para convertir las tierras comunales en tierras de propiedad individual, susceptibles de ser enajenadas y comercializadas. Sin embargo, la constante protesta y lucha de las comunidades frenó en parte el proceso de enajenación de tierras que para 1880, se redujo a un tercio (Klein, 2011). Esto permitió que “Carangas y su vecino meridional, la provincia Lípez, que igualmente se situaba enteramente en tierras altiplánicas, constituían las únicas provincias libres de haciendas (con exclusión de las tierras bajas del este) durante el período republicano prerrevolucionario” (Rivière, 1982, pág. 99)

En el caso de Curahuara de Carangas, si bien existieron “patrones como Hugo Castillo, Pacífico Llanos, Imaña y Larrea” (Ent. J.CH. 24/02/17) que aún son recordados por los comunarios, estos no se dividieron físicamente las tierras de la comunidad, sino que tenían casas alrededor de la plaza del pueblo, donde los comunarios, principalmente hombres y mujeres jóvenes estaban obligados a asistir y prestar servicios por un mes de manera rotatoria. Esto debido a que los patrones preferían aprovecharse del servicio y producción comunitaria, antes que dividir, ocupar y trabajar ellos mismos las tierras de la comunidad que consideraban agrestes. Esto explica en parte la conservación del carácter comunitario del territorio en la *marka*.

En ese sentido, a pesar de la imposición de formas de organización europeas que se traspusieron a los territorios indígenas, el contacto y relaciones comerciales con comunidades ubicadas en los valles y frontera persistió incluso en la república.

De la misma manera, pese a estas transgresiones político estatales que atentaban la gestión territorial aimara, al interior de la marka se conservó la constitución a partir de ayllus, y dentro de éstas, en particular la comunidad Sullka Uta Salla Qullana se mantuvo el contacto y relaciones de reciprocidad e intercambio con comunidades ubicadas en los valles de Cochabamba y La Paz, así como la frontera con Chile, tal como se muestra en el mapa reconstruido a partir de la historia oral de la comunidad:

Ilustración 2: Mapa de viajes a valles y tambos con caravanas de llamas



Fuente: Elaboración propia con base en testimonios recogidos en la comunidad e información satelital de Google Earth Pro

De esta manera el peso de la memoria larga concretaba acciones de resistencia ante las nuevas lógicas republicanas de división y ocupación del territorio, reflejadas en largos

viajes que los comunarios emprendían acompañados de tropas de llamas que facilitaban el transporte, intercambio y compra de diversos productos, tal como lo recuerda don Franz Cruz:

Antes también había viajes, como no tenían tanto chacra, se iba a los valles, yo he ido por ejemplo a Sanipaya, unas tres veces he ido, el otro me he olvidado, que será, antes siempre se iba, no había nove auto, único con llamo nomas se iba, ya el llamo más hartito era, como burrito era, cada día cargábamos nove. Sacaban un mes de viaje, mi papá, por ejemplo, yo cuando era joven me ha llevado todavía al valle a comprar maíz, hasta valle entrabamos, pero el viaje es largo, 10 noches hay que dormir afuera en la pampa, y allá hay que estar 10 días, comprando maíz a los caseros y también descansando en valle, después 10 días de venir también, así de un mes se llega. (Ent. F.C. 01/01/2017)

Sanipaya, ubicado en el departamento de Cochabamba, provincia Ayopaya, municipio de Independencia, fue el principal y más alejado destino que los comunarios visitaban con el fin de realizar intercambios y compras que les permitieran aprovisionarse de productos diversos propios de los valles orientales. Esto evidencia la continuidad de las relaciones de intercambio con los valles cercanos a Independencia; sin embargo, según testimonio de don Patricio Cruz, otro de los comunarios, también se realizaban viajes al valle de Luribay, ubicado en la provincia Loayza del departamento de La Paz:

Sabían prepararse también para este lado, ese camino es más abajo dicen, y ese que yo conozco es cerca dice pues, por eso detrás de los cerros de Patacamaya, de esos que se ven en el viaje nove, esos cerros, se sube, ese sector, ahí, se entra adentro son los valles, ese Luribay. Yo conozco kharaqotu. Ahí aymaristas son pues, La Paz es ¿no ve?, aquí en este lado dice que hablan quechua porque es ya Cochabamba, eso dice que es el valle más largo que se viaja, un mes, más parece que se perdían los papás viniendo a este lado, yo no, yo no he conocido eso, mi hermano, el Hugo sabe andar eso. (Ent. P.C. 05/03/17)

Los viajes a los valles se realizaban en dos oportunidades, una previa al mes de agosto y la otra antes de carnaval. La primera se realizaba con el fin de aprovisionarse de maíz y trigo que pudiera servir de alimento en la época de lluvia:

Mis abuelos viajaban al valle, de un mes llegaban. De aquí 24 de junio saben partir y para agosto ya llegaban, más de un mes pues, todo el mes de julio, para el 3, 4 de agosto llegaban, traían harina de maíz, trigo, esas nomas se hacían llegar; de aquí carne, lana, así con su plata compraban para tiempo de lluvia, eso almacenaban (Ent. E.CH. 02/01/17)

La segunda, se realizaba antes de carnaval, con el propósito de aprovisionarse de alimentos, pero principalmente conseguir membrillo, alimento esencial en la celebración de carnaval.

Yo fui dos veces, uno en este tiempo, en esta época para carnavales, membrillo hay mucho. Y eso se va a traer especialmente para carnavales, no ve que reparten membrillitos, y para eso sabemos ir nosotros ahí. Yo en esa temporada de lluvia se ir, en ese carnaval, se sufrir de frío.

Yo he ido una vez en tiempo de lluvia, nos sabe pescar lluvias, esa vez no sabe haber ni plástico, nuestra ropa sabe mojarse, yo era chico como de unos 9 o 10 años, así yo más *ch'iti* se ir. A veces la granizada fuerte sabe caer, yo chico soy nueve, mi manito no maneja pues bien, recoger sogas, esas cosas nueve, estamos descansando, mis manos saben estar pues helados, de los mayores están hurgando nomas así, de ellos no está pues así, yo no puedo pues, yo era pues, *chitaqallu*, eso se dice a esos chicos que son ayudantes, son los que van con los llameros, algunos van pues, él es el más menor, de *chitaqallu* está yendo dice, saben decir, es el más pequeño, como aprendiz está yendo pues, ayudante. Él es para cualquier mandadito, es el pastor pues a la vez, porque ellos van nueve al pueblo, a ofrecer, a charlar, que cosas hay, que cosas no hay, y yo soy pues el llamero pues, el llamero especial, claro, si no existe ese, ya no pues, otro mayor tendría que estar cuidando eso (Ent. P.C. 05/03/17)

Además del intercambio, los viajes representaban otro espacio de interacción que posibilitaba aprendizajes sobre el manejo territorial y cuidado de la tropa articulado a los intercambios y negociaciones comerciales que desarrollaban los comunarios mayores que ya tienen experiencia en esta actividad.

En esta actividad el *chitaqallu*, que etimológicamente responde a las voces *qallu*: cría y *chita*: aquel que se cría con otros que no son sus padres, da cuenta de un sistema de aprendizaje que no se circunscribe únicamente al territorio actual de la comunidad en el altiplano, sino que se articula al modelo de gestión territorial por pisos ecológicos (pre-colonial), por medio del cual algunos jóvenes que ya habían desarrollado ciertos aprendizajes acompañaban a otros comunarios en sus largos viajes, haciendo de éste un nuevo escenario de aprendizaje que permitía enriquecer los aprendizajes a través del contacto con otros comunarios. Siendo así, el *chitaqallu* constituía una modalidad de aprendizaje comunitario de mayor alcance en términos territoriales.

Según recuerdan los comunarios que viajaron a los valles, los productos que se buscaba allí eran maíz (seco, harina), trigo, poroto, así como frutas tales como: membrillo, pera, durazno seco, uva, que eran intercambiados por carne y grasa de llama, charque, chalón de oveja, lana e incluso algunas hondas y wiscas (sogas). El intercambio era la principal manera de acceder a productos propios de los valles:

Yo por ejemplo he cambiado con una pierna de llamo, con dos arrobas de maíz, todo al cambio nomás, por ejemplo, antes llevaban un tejido, un costal, como un yute hacían así bien largo, eso querían para cargar en mula ellos, en mula cargan ellos, entonces ahí entra unos dos o tres costales, grande, largo, y ahí entra, y ahí hay que hacer llenar eso maíz que nos da, al cambio no ve que es, pucha hacer llenar, harto no ve que entra, de ahí nos traemos nosotros. Así hacíamos casi no había plata antes, había también pero poco. (Ent. F.C. 01/01/17)

Como indica el entrevistado, si bien existía dinero, las comunidades no estaban del todo inmersas en éste, por lo que preferían mantener el trueque como la forma de entablar relaciones comerciales. Muchas veces dicho intercambio tenía lugar inmediatamente llegaban a las comunidades, tal como recuerda don Estanislao Chuquichambi:

Cuando llegan de este lado con carga, “¡uh! ya viene” y ya de cada casa venían a decir “yo quiero un poco de carne de llama, charque...” así carne una pieza, una pieza saben querer, por eso sabemos llevar una llama para carnear, “¿no has traído lana de alpaca?, ¿no has traído charque? así decían. Una libra de grasa en esos tiempos costaba una arroba de maíz, buen maíz, *liq'iq qolqipiniw* (la grasa cuesta plata). Yo cuantas veces he ido al valle por eso sé. Ahí nos encontrábamos también, a veces con otros, ellos de quechua, nosotros de aimara, no sabemos entendernos y sabemos reírnos, de ahí alguien sabe haber que entiende, y sabe decir así ha dicho también. Yo varias veces he ido, unas cinco, de eso sé. (Ent. E.CH. 02/01/17)

Como se evidencia en la cita, pese a que la lengua materna de las personas involucradas en el intercambio, no fuera la misma, se establecían relaciones interculturales de intercambio comercial donde el bilingüismo era una condición y característica natural de las mismas. De esta manera, el aprendizaje de una otra lengua indígena adquiriría valor en tanto funcionaba como lengua que posibilitaba las relaciones comerciales interétnicas.

Otro de los destinos de viaje con tropas de llamas fue también la frontera con Chile. A ésta viajaban por la región de Salinas hasta llegar a tambos donde se realizaba el intercambio y /o compra de productos, tal como recuerda don Patricio Cruz:

A Chile yo he llevado lana, cargado, con mis llamas se ir yo a Chile para vender, con puros llamos machos, llamos machos es para cargar, agarro unos llamos machos, cargo unos quintales de lana, así e ido una vez, de ahí pasamos por donde el tío ¿no ve? Ese era un tal Mamani, tío propio también era, pero tío por la tía, la tía era hermana del papá, entonces ese tío, para el mas estamos llevando el cargador, nosotros tenemos machos, y el esta esperando nomas con su carguita, llegamos y el dice, ya mañana partimos... despues, ya una noche dormimos, dos noches dormimos, tres cuatro noches ya llegamos a Chile. Así llegamos al punto, ahí ya no los han cambiado, ahí ya el tío esta administrando, el esta hablando, nosotros somos los menores, de ahí ya hay que prepararse nuestros bultitos, separando, separando para cargar a cada llama, y de ahí media vuelta, venimos también. Otros tres o cuatro días, de ahí a su casa sabemos llegar y de un dia ya nos venimos, ahí yo con mi llamita separadita nomas se irme a la casa de *Chatajwillqi*, de ahí el Cosme se ha ido con su llamita, yo también con mi llamita, jajaj... se separan nomas, así yo digo ¿tan fácil habrá sido? Yo tenia unos 15 años nomas... (Ent. P.C. 05/03/17)

Los viajes a la region fronteriza con Chile muestran que estos se realizaban en acuerdo con otros comunarios e incluso famialiars que no necesariamente vivieran en la comunidad. Así mismo, evidencian que la comunidad, aun en la época republicana, mantenía prácticas de intercambio comercial no solamente con los valles, sino también con poblados fronterizos, que otrora fueron parte de los destinos mineros a los que los comunarios fueron obligados a prestar servicios en la epoca colonial, tal como señala el PDMO:

En la región de Carangas se supo tempranamente del descubrimiento¹⁰ de yacimientos de plata en lugares como Salinas de Garci Mendoza, Turco y Corque, rápidamente estos yacimientos empezaron a ser explotados por los españoles quienes se instalaron en los pueblos más importantes de la región (Corque, Salinas y Turco). A partir de la legislación colonial, los indígenas se vieron obligados a prestar una serie de servicios como arrieros, postillones, cuidado de los tambos, etc., todos ellos relacionados con la nueva actividad económica (Ibid: 36 – 38). La existencia de tiendas en Salinas de Garci Mendoza, Corque y Taycamarca (Corque) y ferias anuales y semestrales en Totora, Sacabaya y Ullaj Pampa, donde

¹⁰ Dependiendo del caso también pude tratarse de re – descubrimientos, dado que muchos yacimientos ya eran explotados antes de la llegada de los españoles. (PDMO 2007-2011, pág. 24)

seguramente se producía un intercambio de mercaderías y otros productos entre los mineros y las comunidades, son un indicador de la magnitud de la nueva actividad comercial resultante. (2006, pág. 24)

Los viajes a la frontera, muestran que aun despues de la explotación minera colonial, los comunarios mantuvieron el contacto y intercambio de productos con los tambos que allí existían, puesto que hasta 1950 aproximadamente, todavía se realizaban viajes con caravanas de llamas a esta zona que era, según los entrevistados, el lugar más cercano donde podían comprar o intercambiar sus productos con utensilios de cocina y alimentos.

Las características de este viaje requerían preparar, además de la lana para el intercambio, zapatos para las llamas que les permitieran caminar varios kilómetros por el salar.

También se viajaba por Salinas, Uyuni. Es otra ruta, porque en ese viaje dice que se camina en sal pues, en salar dice que es kilómetros, hay que meterse entre medio del salar dice pues, entonces hay algunas llamitas que caminan así como la gente pues, la gente ¿no ve? que hay que caminan un poquito arrastrando al pisar, igual es, sal es dice, rapidito le gasta pues a las patitas del llamo, entonces mi papá de su mismo cuerito le preparaba sus abarquitas, así como el piesito de la llama ¿no ve?, y para amarrar con sus watitos mismo, entonces eso le agarran y le ponen a su piesito, sobre eso está, pero cuando se sale eso, ampolla sale, ya no puede caminar ya, para ese lado usaba harto eso. Pero sólo algunas veces iba también ahí, no cada año.

Al tambo llegaban, es una tienda casi medio grande ahí puedes conseguir casi lo que tú quieras, ahí se pesaba y lo equivalente de dinero me lo devolvía, digamos 3 quintales de harina quiero, eso ya tengo para unas 6 llamas ya puede cargar, porque si vas a cargar más tu llama se va a cansar; esta otra parte me voy a llevar arroz o azúcar un quintalcito y con eso ya te vuelves cargadito. Así de tu lana lo que has llevado ya te has cambiado, lo que quieres, juguetes de wawa, servicios de cocina, azúcar, arroz, harina, eso mas que todo porque en el campo más se desean pancito, buñuelito; maíz Chilena también, por eso a Chile siempre iban, llegaban hasta cierto lugar, hasta cierto punto por Salar Garci Mendoza, esa provincia, Oruro mismo, no Potosí, el Franz me contaba, el sabe caminar eso, se camina casi un día dice, puro sal, jodido es ese camino dice. (Ent. P.C. 05/03/17)

Los viajes hacia la frontera, como indica don Patricio Cruz, eran menos frecuentes que los realizados a los valles. Debido a las características comerciales de los tambos, en éstos se aprovisionaban de abarrotes como arroz, azúcar o maíz chileno, e incluso según

testimonio de uno de los comunarios, traían quinua, así como otros utensilios de cocina que no encontraban en sus visitas a los valles.

En ese sentido, las prácticas de intercambio comercial que supuso el viaje de los comunarios con caravanas de llamas se mantuvieron hasta hace 50 años atrás, cuando según los comunarios, comenzaron a llegar los primeros motorizados y ferias que remplazaron el uso de las caravanas, así como el intercambio comercial con otros pisos ecológicos. Esto evidencia el efecto devastador de la modernidad, el crecimiento del mercado y la globalización sobre los sistemas económicos y productivos locales, que inevitablemente se fueron encontrando en situaciones de intercambio económico desiguales, que trajeron como consecuencia la monopolización de espacios y formas de intercambios comerciales acompañados de valores culturales occidentales.

4.1.2. Gestión territorial del *ayllu*

Curahuara de Carangas es una *marka* cuyo estatus jurídico legal es el de TIOC¹¹. Siendo así, la tenencia de la tierra en el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana, perteneciente a la parcialidad *aransaya* es también comunitaria y se basa en la *sayaña* como forma de organización territorial ancestral y de ocupación familiar básica, que constituyen la unidad territorial del *ayllu*. Ésta es una asignada a familias del *ayllu*, que no implica la propiedad individual de la misma.

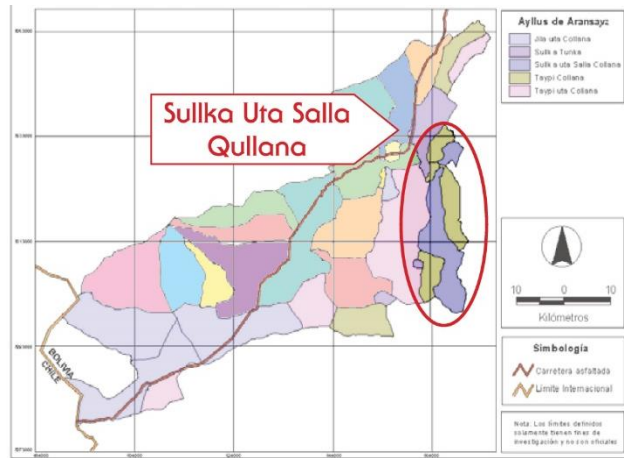
¹¹ Cuenta con 281.625,4511 ha. de superficie.

La estructuración del territorio es flexible. Si bien existe la sucesión de *sayañas* por filiación paterna, también es posible que la comunidad asigne una a otra familia que la necesite, cuando el *sayañero* sea mayor de 65 años y no exista algún hijo/a que se haga cargo de ésta, así como de los cargos comunitarios¹² que esta implica ejercer.

Así como existe una familia por cada *sayaña*, también se cuenta con la *medianería* (ocupación de dos familias en una misma *sayaña*) donde cada una reside en la mitad, asumiendo ambos los cargos de la *sayaña* como si fueran uno solo. Esta situación se da únicamente en casos en los que la *sayaña* sea grande, y existan familias que necesiten de una. El tamaño, así como las características de las *sayañas* es también variante. Algunas pueden alcanzar las 20 has. y otras solamente 10 has. aproximadamente¹³.

La *sayaña* es el espacio territorial asignado a cada familia con el fin de asegurar su derecho al agua, espacio para la construcción de la vivienda y crianza del ganado camélido. Por esa razón, en cada una, además de la casa principal, existen corrales o “uyus” que la familia construye para la crianza del ganado.

Ilustración 3: Ubicación del *ayllu* en el territorio de la *marka* Curahuara de Carangas.



Fuente: PDMO Curahuara de Carangas 2007-2011

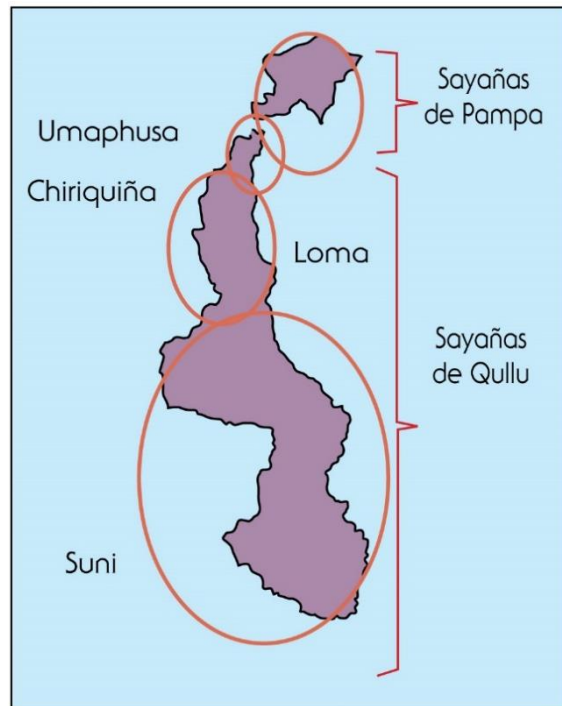
¹² Tata Awatiri, Sullka, Presidente del equipo de fútbol de la comunidad y Junta Escolar de la escuela seccional de la comunidad.

¹³ Existen *sayañas* que son más cotizadas, porque ofrecen mejores condiciones para la crianza del ganado camélido, ya sea porque cuentan con *juq'u* (bofedal) más extenso o con mayor acceso al agua. Así, por ejemplo, algunas *sayañas* se ubican en las faldas de los cerros donde están la mayoría de los “ojos de agua” (vertientes), por lo que la cantidad de agua que baja por los ríos y riega su *sayaña* es mayor. Estas condiciones, permiten en algunos casos criar no solamente tropas de ganado más numerosas, sino también más alpacas, puesto que estas requieren más agua para vivir.

La *sayaña*, así como el territorio del *ayllu* es discontinuo. Esto quiere decir que, la *sayaña* no es una parcela en un solo lugar, sino que implica tierras a diferentes alturas, cuya ocupación es distinta, de acuerdo a la temporalidad y actividades productivas a ser desarrolladas en ellas (ganadería, producción de papa, forraje y otros).

La gestión del territorio que se observa en el gráfico, permite a las familias acceder a diversos pisos ecológicos por los cuales transita junto a su ganado. Estas pueden ser *sayañas* de *qullu* (cerro) o de *pampa*. Las primeras, cuentan con acceso a Suni, Loma y Umaphusa. Las segundas, se circunscriben a *Chiriquiña*¹⁴ únicamente, aunque cuentan también con su *anaqa* (estancia cercana donde se trasladan en época de cría del ganado). No obstante, todas cuentan con acceso comunitario al agua de ríos, riachuelos, arroyos y en algunos casos, vertientes.

Figura 2: Gestión Territorial del *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana



Fuente: Elaboración propia con base en mapas parlantes elaborados por comunarios

¹⁴ Este es otro de los pisos ecológicos que tiene la comunidad. No obstante, es necesario aclarar que las familias que viven en ésta, desarrollan un manejo territorial distinto, puesto que sus *sayañas* se circunscriben únicamente a *Chiriquiña*, a diferencia de los anteriores (que articulan: *Suni*, *Loma* y *Umaphusa*), en tanto distribución histórica de la comunidad que se mantiene en la actualidad.

Esta se encuentra a una elevación de 3890 m. a 3905 m. por lo que se caracteriza como Altimontano. Al igual que la anterior, presenta condiciones climáticas favorables. Geográficamente se caracteriza por la existencia de pampas, pajonales y leñas, sin mayores elevaciones ni bofedales, razón por la que la crianza del ganado camélido es menor en comparación a *Suni*.

En este piso la dinámica de movilidad se reduce a la residencia en la casa principal denominada *jach'a uta* (casa grande), ubicada en Chiriquiña y la *anaqa*. Esta última se ubica a uno o dos kilómetros de la casa principal, por lo que, si bien se cría ganado camélido, ésta es reducida en comparación al ganado ovino, que caracteriza esta zona.

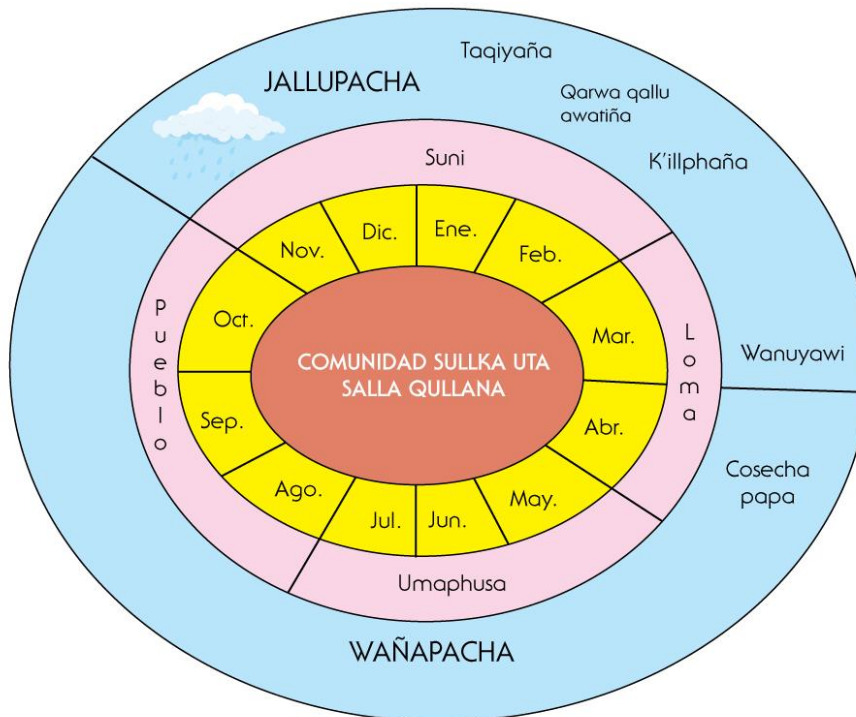
Figura 3: Control de pisos ecológicos del ayllu Sullka Uta Salla Qullana actualmente



Fuente: Elaboración propia con base en transectos realizados por comunarios.

La concepción del territorio disperso que caracteriza a la comunidad, implica necesariamente la movilidad a lo largo del territorio; por ello, la dinámica comunal también está organizada de acuerdo a las actividades que se desarrollan en cada uno de los pisos ecológicos, tal como se observa en la figura:

Figura 4: Calendario agro ganadero por pisos ecológicos



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas a comunarios.

De acuerdo a la temporalidad, sea *Jallupacha* o *Wañapacha*, la comunidad se moviliza y desarrolla actividades específicas en cada uno de los pisos ecológicos con el fin de posibilitar la regeneración de los ecosistemas, la soberanía alimentaria y crianza de camélidos.

a) *Suni*

Este es un piso ecológico ubicado en el extremo sur de la comunidad, en el límite con las *markas* de Totora y Turko. Se encuentra a una elevación de 4170 m. (en los bofedales) hasta los 4700 m. (en los cerros más elevados). Asimismo, en el marco de una clasificación bioclimatológica, éste corresponde al piso ecológico Altoandino en transición con el piso ecológico Subnival.

Su ecosistema se caracteriza por la presencia de cerros, pedregales y bofedales, esenciales para la crianza del ganado camélido. En cuanto a la vegetación típica, se encuentran los pajonales, leñas (empleados como forraje) y las *kheñuas* (como recurso energético por los comunarios).

El aprovechamiento de los recursos hídricos es de carácter comunitario y está vinculado directamente con la construcción social del territorio, ya que cada comunario distribuye el agua en su *sayaña* a través de surcos, de modo que evite la sequía de sus bofedales y asegure la continuidad del mismo en las *sayañas* continuas. En otras palabras, dicho sistema de gestión de recursos hídricos y propiedad comunitaria de la tierra, asegura el acceso a la tierra y el agua.

Ilustración 4: Fotografía de crianza de camélidos en *Suni*



En términos productivos, la crianza de camélidos es la principal actividad, razón por la cual los comunarios tienen su “*jach'a uta*”¹⁵ (casa grande principal) y residen en ésta, principalmente en época de lluvias, cuando el ganado “echa cría”, debido a que este piso cuenta con más espacio para el pastoreo, así como ríos y riachuelos que irrigan los bofedales que lo caracterizan.

Durante el trabajo de campo, caminando en *Jach'ipi* (*sayaña* ubicada en el límite con Turco y Totorá) pude observar varios cuartos hechos de piedra y barro, algunos más antiguos que otros. En esta “casa principal” como le denominan muchos comunarios, se encuentra también una cocina, al lado de las demás habitaciones, alrededor de un patio que está rodeado de un cerco de piedra. Al lado de la casa, se encuentran también canchones o *uyus*, usados para el resguardo y/o celebración de rituales relacionados con el ganado camélido. No obstante, según me comenta don Ángel Cruz, quien vivió de niño en esta *sayaña*, muchos de los canchones están dejando de usarse, debido a la reducción del ganado, así como el tiempo de residencia en este piso .

Las *sayañas* en *Suni* son diversas porque algunas cuentan con mayor espacio, bofedal, pampa, pedregal e incluso acceso a cerros que otros. Estas últimas son más “cotizadas”, ya que al pie de cerro se encuentran principalmente las vertientes que dan origen a los ríos y riachuelos, y resultan favorables para la crianza de camélidos, aunque por todas las *sayañas* pasa alguno de ellos, pero no con el mismo caudal.

b) Loma

Este es el piso ecológico cuya elevación oscila entre los 3960 m. hasta los 4080 m. aproximadamente, por lo que es caracterizado como Altoandino.

¹⁵ Ubicadas a unos 4 a 5 km entre ellas aproximadamente y construidas con material propio de la región como ser *kheñuas*, arena, paja e incluso en las más antiguas, cuero de llama usado como sogá para amarrar listones del techo.

La elevada altura y piso, dan como resultado la existencia de zonas rocosas, amplios pedregales pajonales, tholares y principalmente ríos estacionales que permiten su residencia temporal durante los meses de abril o mayo con el fin de escarbar papa, elaborar chuño y trasladar el ganado camélido cuyo guano es empleado como fertilizante en la producción de papa (sea en chacras cercanas o en el mismo corral al año siguiente).

Ilustración 5: Fotografía de crianza de camélidos en Loma



Al respecto, en una de las caminatas realizadas por *Loma*, observé una pequeña casa, que según uno de los comunarios, es una *anta*, es decir, una casa cuya en la que se vivía en tiempo de lluvia “cuando se baja con ganadito a guanuyar... Ahí vienen cuando vuelve el agua a la *Loma*, ahí sólo con lo que sacan papa y chuño están. (Ent. A.C. 14/01/17).

Debido a la breve residencia temporal en este piso, las casas pueden ser *anta* e incluso *qaqa*. La primera, una pequeña casa provisional construida con piedras, paja u otros materiales del lugar, generalmente de una o dos habitaciones. La segunda, una piedra grande con hendidura que permite el resguardo de la lluvia y en algunos casos empleada también como “casa” y resguardo del ganado.

Por ello, los patrones de residencia en este y los demás pisos, están estrechamente articulados a las temporalidades y las características biogeográficas de cada uno. Prueba de ello, son muchas de las viviendas que pueden ser consideradas, diseños arquitectónicos “amables” con la naturaleza, puesto que aprovechan espacios como pedregales para su construcción.

c) *Umaphusa*

Este es el piso ecológico más cercano al pueblo. Se encuentra a una elevación que oscila desde los 3920 m. hasta los 3940 m. aproximadamente, por lo que se caracteriza como Altimontano.

La altura a la que se encuentra es menor con relación a los anteriores, por lo que las temperaturas a lo largo del año son más agradables y propicias para la producción agrícola. Ésta presenta pampas, pajonales y pedregales, sobre los cuales se inicia planicies arenosas en con *qallpas* (sembradíos de años anteriores). Debido a estos factores y la menor extensión de ésta, las *sayañas* donde se ubican las viviendas y canchones son más pequeñas y se distribuyen en franjas continuas.

Ilustración 6: Fotografía de *Umaphusa*



El río que atraviesa la zona, así como el sistema de riego comunitario que proviene de la vertiente “Putiri”, se distribuye por turnos a través de canales que son dirigidos a cada una de las *sayañas*, de manera que la servidumbre de acueducto garantiza el derecho y acceso comunitario al agua que a su vez, permite la crianza de vacas lecheras, la producción de forraje (alfa alfa, cebada) y diversas hortalizas (lechuga, zanahoria, cebolla).

Otra de las características de este piso, reducido en comparación a los anteriores, es que las *sayañas* están dispuestas a manera de franjas de aproximadamente 1 o 2 hectáreas, rodeadas por adobes, y últimamente por alambrados.

Debido a estas características productivas y de extensión, este piso es empleado para la crianza de ganado camélido, vacuno y ovino, con preponderancia de los últimos.

Antes la vaca también se amarraba, detrás de la vaca sabíamos andar nosotros, aquí en *Umaphusa*, en las Lomadas, antes harta vaca teníamos también, puro criollas, no era lecheras, eso no se amarra. Eso se cría para yunta, para vender, es que antes no había esos forrajes también pues, no había, puro pasto criollo eso nomas tiene que comer pues, pura paja hay que buscarse las comida, hay que llevar lejos, no aquisitos, ahora no pues, ya no salen esas vacas, no caminan, hay que salir ahí nomás, así son pues estas vacas. (Ent. Cl.C.11/02/17)

Según los comunarios, la gestión territorial de este piso ecológico en épocas anteriores, a diferencia de hoy que existen vacas lechera, estaba destinado principalmente a la crianza de vacas criollas y ovejas, porque cuando los comunarios se trasladaban a *Umaphusa*, dejaban el ganado camélido en *Suni*, debido a que éstos ya estaban grandes. Solo de ser necesario se trae a este piso algunos que están débiles, para cuidarlos por unas semanas. Siendo así, las llamas y alpacas traídas, ocupan canchones donde se alimentan en el día, y son llevadas a otros, donde duermen por la noche hasta que finalmente son regresadas a *Suni*.

En síntesis, la concepción y gestión del territorio basada en el manejo vertical de pisos ecológicos está estrechamente ligado a la movilidad que demanda la residencia y crianza del ganado camélido conforme a las características de las temporalidades. Por ello, el calendario de crianza de camélidos se corresponde con los patrones de residencia en los diversos pisos ecológicos que son parte de las *sayañas* del *ayllu*. Siendo así, los procesos de crianza en la comunidad están articulados a la movilidad y residencia que caracteriza la dinámica territorial del *ayllu*, de ahí que comprender ésta, resulta esencial para situar los procesos educativos que se desarrollan mientras se camina junto al ganado.

4.2. MARCO CULTURAL DE LA CRIANZA

Acercarnos a la comprensión integral de la crianza en el *ayllu* implica, no solo poner atención a la dinámica territorial, productiva, política y social, sino también a los *sentidos o significaciones culturales* que guían el accionar educativo y que se codifican y transmiten a través del *lenguaje metafórico* basado en el *movimiento* que supone la vida y crianza de camélidos a diferentes altitudes. Siendo así, la metáfora representa un recurso cognoscitivo

importante, porque a través de ella se estructuran y comunican concepciones que, como en el caso del pueblo aimara, responden a la experiencia que representa vivir en un determinado territorio.

En ese sentido, las experiencias vividas al caminar junto al ganado camélido permiten construir una red de conceptos y sentidos base para la “oralidad metafórica” (Garcés, 2005, pág. 133) que caracteriza el discurso de la crianza. De ahí que, en los testimonios recogidos respecto a la crianza en la comunidad, es frecuente que los comunarios recurran al lenguaje metafórico para referir a los sentidos culturales que la guían. siendo así, a medida que ésta se desarrolla se multiplican las experiencias sensoriales relacionadas al pastoreo de camélidos que constituyen la base física concreta a partir de la cual se comprende y comunica verbal y metafóricamente el marco cultural que orienta la crianza y que está estrechamente relacionada con la cosmovisión y concepción de vida que tiene la comunidad.

Si aprendemos a percibir y expresar el mundo conforme al marco cultural y territorial en el que vivimos y si además “el discurso está influido por representaciones construidas históricamente” (Zabala, 2016, pág.2) es lógico que el discurso subyacente a la crianza en el *ayllu* esté relacionado con la movilidad que, desde hace miles de años, caracteriza la vida del pueblo aimara. Por eso, como veremos a continuación, el marco cultural de la crianza tiene como base concepciones que enfatizan el *movimiento*, tales como el *thaki* (camino) y *anaqiña* (arrear) y que sustentan un sistema de crianza cuyo objetivo es aprender a transitar por el “camino de la vida”.

4.2.1. El *Thaki*

Acercarnos a la cosmovisión del *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana nos remite directamente a la concepción de *thaki* que se emplea en la comunidad para referir al “camino” con una connotación material y otra, espiritual o simbólico por el que transitan todas las personas. En algunas situaciones el *thaki* es empleado para referir al “camino por

el que andamos, de un lugar a otro, de *Suni* a *Umaphusa* digamos, por eso hay *lari thaki* (camino del zorro), *qarwa thaki* (camino de la llama) ... es el camino por donde se anda siempre” (Ent, A.C. 27/03/17); pero el mismo, es también utilizado metafóricamente con “un sentido simbólico, más espiritual, cultural. Ese es el camino que hay que recorrer conforme a nuestras costumbres y tradiciones, ahí están las percepciones, modos de ser, pensar, sentir, de vivir en el territorio aimara, por eso se dice: “*thaki sarjama jaqiñay lurañay*” (de acuerdo a nuestro camino debemos hacer/actuar) (Ent. J.CH 28/03/17)

El sentido metafórico del *thaki* permite comprender la concepción de mundo que guía el accionar comunitario. Según Godenzzi (2005), las metáforas dan cuenta de las diferencias que existen en la concepción y representación que tenemos del mundo, puesto que lo que sabemos del mundo, lo hacemos por lo que tocamos, oímos, vemos y pensamos. Si recuperamos esta idea, comprendemos que el *thaki* en la comprensión del *ayllu* responde al contexto histórico territorial en el que vive.

De la concepción de *thaki* se desprenden otras categorías conceptuales que sostienen y guían la dinámica comunal de acuerdo a las normas culturales locales de relacionamiento con el territorio y la comunidad en su conjunto, estas son: el *jakaña thaki* entendida como el “camino de la vida” y el *sara thaki* como el “camino por el que se debe andar”. De esa manera, el *thaki* en tanto metáfora no solo impregna el lenguaje cotidiano, sino que, como sostienen Lakoff & Johnson (1980) caracterizan el pensamiento y la vida misma.

Respecto al primero, el *jakaña thaki*, da cuenta de las concepciones básicas de vida que articula aspectos sociales de relacionamiento consigo mismo y los otros, además del desarrollo biológico y espiritual por el que transita el *jaqi*.

Cuando hablamos del *thaki*, ahí está también el *jakaña thaki* (camino de la vida), los aimaras tenemos camino, el caminar implica mirar adelante y atrás, por eso dicen “*qipa nayra uñtasaw sarnaqaña*” (mirando atrás, adelante hay que andar) porque el aimara nunca camina solo mirando adelante o atrás, además atrás también puede ser adelante, ahí está la concepción de vida. En ese camino está también la concepción de muerte, para nosotros con la muerte uno no desaparece, sino que su espíritu está ahí, por eso siempre conversa de sus difuntos, le regala

alcoholcito en los caminos, por eso se dice que los abuelos, las *awichas*, siempre nos acompañan, están en las apachetas, en el camino de la vida, por eso siempre que se viaja, se acuerdan de los abuelos, porque ellos están en el camino, han estado en esta vida, han caminado por este camino, por eso ellos nos acompañan con su espíritu. (Ent. J.CH. 03/03/17)

La noción de “*jakaña thaki*” en el *ayllu* confluye en el caminar como acción de vida. Por ello, la persona debe “saber caminar” tomando en cuenta la noción cíclica del tiempo y la guía de los antepasados, que representan la sabiduría y experiencia familiar que nos acompaña en el camino. Esto significa, continuar un camino iniciado por los antepasados y, al mismo tiempo, vivir experiencias por las que ya han transitado nuestros abuelos, y sobre las que ellos pueden darnos consejo y compañía.

El “camino de la vida” no separa lo “vivo” de lo “muerto” sino que, considera que en el caminar se interactúa con aquellos seres que ahora están presentes en otras formas y son parte importante de la comunidad, porque la vida desde esta perspectiva, es un constante proceso de recreación y regeneración.

De esta manera, el *jakaña thaki* constituye una categoría propia en lengua que encarna la metafóricidad que caracteriza el pensamiento en el *ayllu*. Por ello, esta categoría permite expresar con precisión la concepción de vida en comunidad que guía, idealmente, el caminar de la comunidad, entrelazado con la noción cíclica del tiempo.

La segunda categoría, referida al *sara thaki* refiere al “camino” culturalmente demarcado y compuesto por las costumbres y los modos de ser propios del pueblo, basados en la reciprocidad y respeto a la naturaleza, deidades y la vida misma, resultado del caminar como actividad comunitaria, central e histórica del pueblo aimara. Por ello, todas las acciones políticas, sociales, productivas y territoriales están guiadas por el *sara thaki* de nuestra comunidad, de nuestra cultura. De ahí que, incluso el accionar y estructura organizativa de las autoridades originarias de la *marka* (Anexo 10) responde al *sara thaki*, en tanto categoría cultural propia que permite comprender la importancia del “saber caminar” de acuerdo a las costumbres y valores locales. En el caso de las autoridades originarias, este adquiere mayor relevancia ya que, se considera que estos están en la etapa

donde aflora la formación espiritual que han ido consolidando a medida que han ocupado cargos menores que permiten profundizar el conocimiento y ejercicio ritual espiritual. En otras palabras, se considera que han alcanzado la cúspide del desarrollo cultural espiritual, por lo que se constituyen en guías que encarnan la cultura. Al respecto una de las comunarias comenta:

Tiene que ver con reglas que hay que cumplir conforme al camino, ahí están los cargos que hacen las autoridades, el procedimiento, el camino que deben seguir, eso es, empezar de cargos menores a cargos mayores, implica asumir responsabilidades según rotación del cargo, *chacha-warmi*, ahí los últimos cargos, la cúspide deben ser marido y mujer, todo eso implica el camino. (Ent. J.CH. 07/03/17).

El ejercicio de cargos de autoridades originarias en el *ayllu* responde también a la noción del “camino”, y al igual que el *jakaña thaki*, refiere también a principios que guían su paso: la complementariedad y rotación en el ejercicio del cargo, puesto que el accionar de estas autoridades no está aislada de la comunidad, ni de sus costumbres y valores culturales; sino que, está articulada a su cosmovisión, espiritualidad, territorialidad y dinámica productiva.

Como se ha visto hasta aquí, el criarse en el *ayllu* implica hacerse *jaqi*, es decir aprender a transitar por el *thaki* de acuerdo a las costumbres, normas culturales, prácticas rituales y espirituales aimaras. En la medida que una persona aprende a caminar de acuerdo a las normas morales y éticas culturalmente establecidas, consolida su formación espiritual.

Hacerse *jaqi* es entonces, un caminar que pasa imprescindiblemente por el *yatiña*, esto es el “saber” caminar por el “camino de la vida”, porque “para saber hay que vivir, y la vida es más que comunicación de información entre colectividades. Aquí no sabe más, quien está mejor informado. El saber es la expresión del vivir, es decir, el ejercicio concreto y constante de esta capacidad de lograr empatías múltiples entre los miembros de todas las colectividades” (CEBIAE, 1991, pág. 34)

Por ello, el *yatiña* en la cosmovisión del *ayllu* es un proceso vivencial e interactivo, que no es ajeno a la vida de la persona y su interacción con los otros seres con quienes

convive, sino que es producto del caminar en la vida, de transitar por el *jakaña thaki*. Esto adquiere mayor sentido, si comprendemos que “ningún ser, ninguna acción existe por sí misma, sola en el mundo, sino que está articulada a muchas relaciones con otros seres y otras acciones” (EIGPP, 2008, pág. 56) En ese entendido, para los comunarios el “caminar” es más que una actividad, e implica una acción de vida articulada al todo: al territorio y los seres con los que convivimos, así como a las acciones de estos.

Si partimos de la idea que el “caminar” implica inevitablemente encuentros con el otro, las relaciones o interacciones con ellos, son la base de la formación del *jaqi*. Por ello, el “saber” y “aprender” en la vida, en el mundo andino, es resultado de la interacción con el otro, que no se limita a las personas, sino que involucra a toda la comunidad (deidades, *awichas*, plantas, animales y otros seres) con quienes nos criamos y acompañamos en nuestro “camino”.

a) Implicancias pedagógicas del *thaki*

En términos educativos, los comunarios conciben al “caminar” como actividad que propicia el desarrollo de aprendizajes y, a las interacciones, como la base de ésta. A partir de ello podemos destacar dos consideraciones fundamentales: a) lo importante no son los seres en sí mismos, sino las *interacciones* o vínculos que se establecen entre ellos y se constituyen en el mecanismo dinamizador en la formación del *jaqi* y, b) el *movimiento* que implica el caminar junto a los animales por el territorio es una condición necesaria para desarrollar aprendizajes que se dan en tiempos y espacios específicos, es por eso que los comunarios “entran” en la lógica del caminar desde que nacen, tal como expresa don Juan Chuquichambi:

Nosotros hemos abierto los ojos al lado del ganado también pues...yo recuerdo he nacido en *Suni*. Antes más se vivía también en *Suni* y aquí en la estancia, era temporadas nomas que se entraba, ya después en septiembre, una vez sembrando la papa ya, hay que irse al *Suni* a los ganados también, de ese modo, mi nacimiento había sido en *Suni*, después de eso, ya me he crecido al lado del ganado siempre

pues, cada día detrás del ganado nomas era, caminando, antes no había otro para nosotros (Ent. J.C. 24/12/16).

En el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana, la expresión “crecer al lado del ganado” revela que el desarrollo y en general la formación de los niños y niñas está directamente vinculado a la participación de éstos en la crianza del ganado. Ello implica que los aprendizajes se desarrollan a la par de acompañar y moverse junto a otro ser, que es el ganado, y con quien se recorre el territorio.

Todo lo mencionado, permite visibilizar dos componentes centrales en la crianza de niños y niñas en el *ayllu*: la actividad productiva ganadera y el desplazamiento a lo largo del territorio. La primera es esencial ya que es alrededor de ésta que se transmiten conocimientos, se desarrollan habilidades y actitudes que entretienen significados y sentidos culturales. La segunda es también importante, ya que es el movimiento el que permite diversificar y situar los aprendizajes en espacios concretos del territorio. De ahí que, en el *ayllu*, la crianza esta estrechamente vinculada a las características productivas y patrones de ocupación del territorio.

En términos pedagógicos, la formación del *jaqi*, y por ende la crianza de niños/as en esta comunidad, son esencialmente aprendizajes en movimiento, caracterizados por la compañía e interacción con el ganado en diferentes pisos ecológicos, puesto que, desde el nacimiento, los niños acompañan al ganado y a su vez, el ganado acompaña en su caminar, la crianza de los niños/as. Es en esta relación afectiva, recíproca y productiva de crianza que los niños y niñas del *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana aprenden a “caminar” por el *jakaña thaki*.

4.2.2. Akhamaw qamasiña, akhamaw wawanakaru uywaña: horizonte y proyecto formativo de los niños.

El camino de la crianza en la comunidad se orienta a la convivencia comunitaria. Con esa intención el proyecto y horizonte formativo que confluye en el *jaqi*, implica transitar por varios “momentos” o etapas:

Tabla 1: Etapas de la crianza de niños

Etapa	Características
<i>Asu wawa</i>	Está en brazo de la mamá. Desde el nacimiento hasta 1 año aproximadamente.
<i>Maran wawa</i>	Cuando ya quiere e intenta caminar. Desde 1 año hasta los 2 años aproximadamente.
<i>T'iqnaqir wawa</i>	Cuando sabe corretear. Desde que aprende a caminar hasta los 5 años aproximadamente.
<i>Yanapt'ir wawa</i>	Cuando ya sabe ayudar, desde los 5 o 6 años hasta los 10 años aproximadamente.
<i>Maqta:</i> <i>Waynallajiw- tawaqullajiw</i>	Cuando está madurando, ya es jovencito o jovencita y ayuda con tareas propias de su género. Desde los 11 a los 17 años aproximadamente.
<i>Wayna – Tawaqu</i>	Realizan tareas casi de manera independiente y de acuerdo a su género, con alguna supervisión de los padres o familia. Desde los 18 a 20 años aproximadamente.
<i>Chacha – Warmi</i>	Hombre y mujer maduro/a, capaces de desenvolverse conforme a la cultura. Desde los 20 años en adelante aproximadamente.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas en la comunidad.

Cada uno de las etapas de la crianza son concebidas como un transitar por el *jakaña thaki* (camino de la vida). Estas giran en función de la capacidad de realizar determinadas actividades como, por ejemplo: el “correr” o “ayudar” para transitar del *t'iqnaqir wawa* al *yanapt'ir wawa*.

Debido a que los niños pasan de una etapa a otra de acuerdo a la “actividad” que realizan, hay que puntualizar que estas actividades se desarrollan en función de las prácticas culturales productivas (principalmente ganaderas) que tienen lugar en el territorio. Así, por ejemplo, el *yanapt'ir wawa* “ayuda en los mandados que hay que hacer, va a mirar la llama. El papá o la mamá le manda a ver cómo está el ganado: “anda a mirar, por ahí se está saliendo del corral” (Ent. J.A. 20/02/17). Esto evidencia que, el desarrollo del niño/a se articula al quehacer local productivo familiar, por ello como veremos más adelante, los niños

ayudan en las actividades ganaderas en función de las necesidades que demanda la crianza del ganado en cada uno de los pisos ecológicos por los que se transita.

Así como las actividades, la valoración responde principalmente a criterios productivos y territoriales. En palabras de una de las comunarias: “la gente evalúa si sabe hacer, sabe ayudar, qué cosas útiles puede hacer para que el ganado se multiplique y viva bien” (Ent.J.CH. 03/03/17). En la valoración el énfasis está también en el “hacer”, pero se destaca además, la “voluntad” con la que se realizan las actividades que coadyuven al cuidado y reproducción del ganado.

En todas (las etapas) se evalúa, los que tienen mucho ganado decimos *qamiriw*, quiere decir, que tiene mucho ganado, esos son *ch'iki*, tienen suerte, se levantan temprano, cuidan mucho ganado y eso no es fácil. Por eso el *qamiri* es el de tener, ese es el objetivo. El que es vivo tiene mucho ganado, pero el que no es, va a ser *jayra*, no va a tener nada, tendrá 5, 10 o 20 llamas; en cambio el otro, arriba de 100, 200, 300 puede tener (Ent. J.CH. 03/03/17)

Todas las actividades que se realizan y valoran en las distintas etapas están articuladas a un propósito familiar productivo y, en última instancia a una finalidad comunitaria de formación del *jaqi*. De ahí que, ser “*ch'iki*” en la lógica comunal significa ser ágil y responsable en el desempeño de las tareas, principalmente ganaderas, que le son asignadas a los niños y niñas y; en contraposición a esta, ser *jayra*, “es el flojo, es el que no escucha, cuando le dicen: ““vas a hacer tal cosa” no hace” (Ent. M.R. 24/03/17). Por ello, no realizar las tareas encomendadas o demostrar poca voluntad al realizarlas, responde a la caracterización de *jayra*.

Siguiendo esta lógica, ser “*qamiri uywani*” en la comunidad no se reduce a aquel que es “rico o que tiene mucho dinero o bienes” (Layme, 2004, pág. 145) tal como describen algunos diccionarios; sino más bien, a quien producto de su esfuerzo, voluntad y cariño por el ganado, ha logrado criar y mantener una numerosa tropa de camélidos, por lo que no le falta alimentación. Esto permite comprender porque los términos empleados en la valoración: *ch'iki*, *jayra* y *qamiri* connotan acciones ligadas a la crianza de camélidos.

Existen también expresiones empleadas para valorar el desarrollo durante la crianza en general. De acuerdo a los testimonios recogidos, se utiliza la expresión “*t’iknaq kakiw uka qalluxa*” (está correteando nomas esa cría) para referirse a una *wawa* pequeña, sea niño o cría de ganado, que aprende a “corretear” y por tanto evidencia un buen estado o crecimiento saludable. Por el contrario, cuando se dice “*winkt’atakikiwa*” (echado nomás está) o “*jiwankachimakiwa*” (parece que está moribundo) se resalta la falta de actividad característica de los primeros años de vida, que se constituye en signo de alerta respecto de algún problema o enfermedad que puede afectar su natural desenvolvimiento.

La valoración a lo largo de las etapas enfatiza en todo momento el “ser” y “hacer” en correlación con el “saber”, esto es el *yatiña*. De ahí que la expresión más empleada para valorar las actividades que realizan los niños, jóvenes o adultos es “*suma luraña*” esto es el “*saber hacer*” así como el “*suma chuymaniña*” que es “el ser de buen corazón”. De este modo, se valora, no solamente, la aptitud y conocimiento, sino también la voluntad, actitud, cariño y sentido en el “hacer”.

En ese marco, los padres y abuelos indican constantemente: “*Jiwasaja taksarjamaw sarañsna* (nosotros tenemos que ir conforme a nuestro camino)”. Esto porque en el imaginario de la comunidad, el término “*jiwasa*” no refiere únicamente al “nosotros” quienes conversamos, sino a nuestra comunidad, nuestra cultura. De ahí que, la valoración retoma parámetros culturales vinculados al *thaki* que guía a la comunidad. Por eso, se valora el “saber caminar” que involucra el *ser, hacer, estar y vivir* conforme al *thaki* (costumbres, necesidades y modos de ser) de nuestro ayllu, de nuestra cultura. Por eso en castellano los padres y abuelos refieren también al “saber hacer” para diferenciar este del “hacer por hacer” que se reduciría a un simple activismo.

Asimismo, la valoración alcanza también a las autoridades originarias, ya que cuando estas ejercen su cargo y realizan rituales en la fiesta de carnaval o a principios de año, durante el cambio de autoridades principalmente, los comunarios valoran también su accionar conforme al “*sara thaki*” en el que se desataca el “hacer con sentido”.

a) *Suma jaqi*

De acuerdo a los testimonios recogidos en el *ayllu*, el *suma jaqi* es la persona cuyo caminar está guiado por principios de interrelacionalidad con el “otro” que es también, parte de la comunidad que representa el *ayllu*. De ahí que uno de los dichos locales más populares indica: “*jiwasin kunrakapasiñan, ukat jatkasin, manqhasiñani, tuqtasiyaña, manqt’asiyaña, jakampis, jilampis, suma munasiyaña, suma qamasiyaña*” (De esta vida, de este tiempo, de esta tierra, ¿qué nos vamos a llevar, cuando vamos a morir? Entonces hay que comerse, hay que tomarse, hay que llevarse bien, hay que quererse, hay que vivir bien también). En esta expresión, la presencia del sufijo *-si* en las acciones referidas, da cuenta de acciones “recíprocas” que se traducen literalmente en “comerse, tomarse, llevarse bien y vivirse bien” puesto que las acciones del *suma jaqi* pasan por la consideración del “otro” que es considerado parte de nosotros mismos en una relación de comunidad, de ahí que sus acciones están vinculadas no solamente con la capacidad de hacer para uno mismo, sino principalmente con acciones a favor de los demás, tal como expresa uno de los entrevistados: “ El *suma jaqi* es de buen corazón, humilde, *yanapt’iri* (el que ayuda), *aruntiri* (el que saluda), *yatichiri* (el que enseña), *waxt’iri* (el que da), ese es, por ejemplo, el que sabe regalar, puede ser unas papitas, pancitos o dulcecitos cualquier cosita, a las wawas principalmente, eso puede invitarles en el camino, de eso ya le conocen...” (Ent. A.C.07/02/17).

La consideración de *suma jaqi* en la comunidad pasa por la puesta en práctica de principios básicos de convivencia que se traducen en acciones concretas que dinamizan la vida en “comunidad” y que son: *munasiña, aruntasiña, yanaptasiña, khuyapasiña, tumtasiña*. Este último, hace referencia al “acordarse, hecharse de menos” de las personas (familiares, vecinos), pero también de las deidades, *malkus, t’allas* y *awichas* que son parte esencial de la familia grande que es la comunidad, tal como expresa otro entrevistado:

Primero al tata Sajama, Tunari, Payachata, Illampu, “nos vas a cuidar” así diciendo...hay que acordarse de los tíos, *awichas* que han muerto, las abuelitas, porque sus espíritus están presentes en alturas, en las curvas de los caminos. Por eso se dice cuando se viaja se lleva alcoholcito, igual cuando caminamos por lugares se habla a las *awichas*, hay que darle para decirle que nos cuide. A las apachetas se pide porque ahí están los espíritus de los difuntos, en las alturas. *Luqtañapiniw, maytañapiniw, amtañapiniw.*

Igual esos *chullpares*, sus espíritus viven de verdad, le damos esas chanqakitas, así esos sus cadáveres, están ahí, hartos cadáveres están ahí en las cuevas, piernas mismo, sus huesos están desarmándose. Entonces nosotros decimos “*awicha, achachila, awicha, ka azucara, wajtanja kullwajtanja, chankaluja wajtanja, wajtatja, chankaka, azúcar, uka apasin, awicha.... Masuro, uka Lomata ...Espíritu jakaskiw verdadero.... Uka servicio, uka palabra, ukamaw pau*” (Ent. E.CH. 23/02/17)

Ser *suma jaqi* implica la vivencia conforme a principios comunitarios que permiten encaminarnos al *suma qamaña* y *suma jakaña*. El primero, hace hincapié en el *vivir bien* desde una perspectiva social comunitaria y, el *suma jakaña* enfatiza un sentido biológico, ecológico, existencial. Siendo así, ambos dan cuenta de una cosmovisión basada en la unidad de carácter biocultural, perspectiva que destaca que no somos únicamente seres sociales, sino también biológicos. Por ello, el *suma qamaña* y *suma jakaña* están presentes de manera complementaria en la narrativa oral de la comunidad, por lo que no existe una sin la otra, ni mucho menos existe una separación tácita de ambos, sino una relación de complementariedad y comunalidad.

Por ello, ser *suma jaqi* en la lógica cultural del *ayllu* involucra la puesta en práctica de principios culturales locales basados en el *suma qamaña* y *suma jakaña*. Estos se aprenden y practican en contacto con los demás seres y son aplicables a lo largo de la vida, por lo tanto, sirven de guía para el actuar de niños, jóvenes y adultos.

b) Suma wawa

El horizonte ideal de crianza en la comunidad está orientado por el *suma wawa*, que se caracteriza por reunir los valores y principios antes mencionados: “Jisa (si), *suma wawaw*, lindo es esa wawa, buen niño, saluda, ayuda... para *muy'tar* mismo, ya está yendo, está

viniendo también, así uno siempre quiere criarse” (Ent. J.CH. 28/02/17) Aquí, se reitera la connotación del *suma* que tiene que ver con la **voluntad** o actitud y aptitud demostrada al desarrollar alguna actividad.

De niña mi mamá decía “mi hija rápido anda, va a la chacra, escarba, hace *wathia* para sus menores, cuida el ganado, la oveja, no hace perder ni uno, rápido anda, ni como retar... Igual de eso la gente sabe decir “*tiqnakasaw luraña*” (hace corriendo el niño), puede ir por ganado, por leña, ayuda, sabe saludar, ese es buen niño, *suma wawa*, vivo es, ya camina, hasta se atreve a andar solo, *vivuw uka wawaxa*” (este niño/a es vivo) (Ent. P.A. 24/02/17).

El *suma wawa* es aquel niño o niña que ayuda en las actividades productivas familiares, de modo que no se encuentra inmerso en su propio mundo de distracción ajeno a la dinámica familiar productiva, sino que cumple un rol activo en ella, al ser el encargado de realizar actividades específicas conforme a la edad y género. De ahí que, estos niños y niñas, son claramente identificados por los comunarios, quienes en el desarrollo de sus actividades cotidianas no dejan de observar y valorar el andar de los niños que destacan por su agilidad y voluntad en el desempeño de sus tareas. Por esta razón, la valoración en el *ayllu* tiene también carácter comunitario.

4.2.3. El *anakiña*

En el *ayllu*, el *anakiña* es un verbo empleado para referir a la actividad de “arrear” el ganado, pero también es utilizado en un sentido metafórico para dar cuenta de la acción que desarrollan los padres y la comunidad en la crianza de los hijos. De ese modo, este término caracteriza una estrategia comunal de crianza que, refleja la dinámica productiva y, responde a la relacionalidad natural bajo la cual se concibe la vida en el *ayllu*. Siguiendo a Tusón (2009, pág. 72), esta puede explicarse porque “cada lengua contiene en el capítulo del léxico, las huellas o señales de todo aquello que cada pueblo hace en el mundo particular que le ha tocado en suerte”. Por ello, el sentido y léxico de la crianza refleja en sí mismo, la actividad productiva de camélidos en torno a la cual se desarrolla y que caracteriza, además, la vida en el territorio de la comunidad.

Siendo así, el “arrear” como actividad característica del sistema productivo camélido, es extendido a la crianza de las *wawas* e incluso a la crianza de la comunidad en general, puesto que posibilita encaminar y llegar al destino deseado del *suma qamaña* y *suma jakaña* mediante la formación del *suma wawa* y *suma jaqi*.

a) Arrear a la comunidad

Los encargados de arrear física y metafóricamente a la comunidad son las autoridades originarias. En palabras de don Estanislao Chuquichambi, el *Tata Awatiri* y *Mama Awatiri* o también llamado *Taman Awki* y *Taman Tayka*, “son como los troperos, los que arrear a la comunidad, los que cuidan todo el año, por eso también es de respeto, porque todo el año tiene que estar pendiente de la *tama* (tropa) (Ent. E.CH. 04/01/17). La concepción de las autoridades originarias en semejanza a un tropero y de la comunidad como una tropa o *tama*, reitera la metaforicidad presente en el discurso de crianza en el *ayllu* y da cuenta, además, de una de las principales características de esta acción comunitaria, la relacionalidad o interinfluencia, porque así como las autoridades originarias crían a la comunidad conforme a principios locales de convivencia, ésta a su vez, cría a los niños, jóvenes y adultos que después serán los encargados de ejercer estos cargos. De esta manera, la concepción de cuidado y acompañamiento que implica el arrear al ganado, es la base sobre la que también se desarrolla la crianza de la comunidad en su conjunto.

En esta lógica, arrear a la comunidad implica el conocimiento de todos quienes la componen. Ello es evidente en el cambio de autoridades, cuando la autoridad saliente entrega física y simbólicamente la comunidad a la nueva autoridad a través de un discurso basado en la metáfora que realiza además, una aproximación de la cantidad de niños, madres, e incluso *machurras*¹⁶ existentes en la comunidad. Posteriormente, se puede observar como la nueva autoridad *arrea* a toda la comunidad presente hacia el interior del

¹⁶ Mujeres que, así como sucede en la crianza del ganado, son mayores, pero aún no tienen hijos.

patio de la casa comunal, atajando a todos los comunarios para que ninguno quede fuera, tal como se hace con el ganado. En esta representación, que incluye también chispas de juego, algunos deciden correr hacia otros lados, con el fin de que la autoridad originaria los persiga y arree junto a los demás con dirección a la casa comunal.

Esta entrega es una manera de exteriorizar la forma de relacionamiento particular que rige la dinámica comunal. En ella el *Tata Awatiri* y *Mama Awatiri*, en tanto autoridades originarias del *ayllu* asumen el rol de “cuidador grande y cuidadora grande”, cuya labor comienza con la tradicional *muyt'a*, realizada días antes de su posesión:

“*ikiña kuna ukatsti urasa puriñakiwa*” (cualquiera hora se llega), ya está de lejos, ya está “Tatay señor, *kupicayu, kupiampara*”, ya escuchan, “*ist'am Tamani, visitapurqi, tumpistaniw*”, nos va a visitar dice ya, entonces ya está del patio hay que llegar, con mistura sabemos hecharlo, “Tatay señor” ya está “*kupicayu, kupiampara.... Machaqa puriw*” “*tamaniw, mantanikiw*” así entra nomás la autoridad, sin pedir permiso, ya empuja la puerta, “*visitaw lugarmampi*, con su permiso... La señora sabe recibir diciendo: “*Taman Awki, Taman Tayka*”. Ya está, un ratito, un vasito hay que invitar, después una botellita más se invita, nos servimos. Después “con su licencia ya, voy a ir yo” dice el *Awatiri*, ahí coquita más hay que dar, hay que *jich'intarlo* (poner la coca a la wistalla del comunero y viceversa), unas hojitas hay que darle, a la señora también, así hay que irse ya también a otra parte a visitar. (Ent. E.CH. 27/12/16)

La crianza en el *ayllu* pasa por la representación simbólica del arrear del ganado que inicia con la *muyt'a* anual de la comunidad. Esta implica la visita a todas las *sayañas*, incluidos todos los pisos ecológicos que lo constituyen, con el fin de re-conocer en persona e *in situ* la vivencia de las familias de la comunidad “para saber dónde viven, cómo viven, qué problemas tienen, porque tiene que tener una idea de cuántos niños hay, cuántas madres, cuántos abuelos, aunque no escriba en papel, pero debe saber por lo menos, así después se lo entrega también a la nueva autoridad”. (Ent. A.C. 27/12/16)

El conocimiento de las familias de la comunidad es un requisito indispensable al momento de arrear a la comunidad, ya que son ellas quienes participan en la gestión de proyectos ante el municipio e incluso median conflictos (agua, límites entre *sayañas* y otros) que se generan al interior de la comunidad, de acuerdo a los usos y costumbres locales.

La función de arrear a la comunidad, hace necesaria la visita inicial y reconocimiento mutuo de las autoridades y la comunidad en sentido amplio, puesto que no se reduce únicamente a las personas adultas, sino también a los niños y niñas, pero al mismo tiempo ésta significa un recordar, visitar y saludar a los otros seres no humanos (*apus*, *achachilas* y otras deidades) que son parte considerados parte de la comunidad, que se cría también bajo su cuidado.

El arrear en el caso de las autoridades originarias implica, además, dinamizar la vida comunal desde la asignación de tareas. Así, por ejemplo, en carnavales, el *Tata Awatiri* es quien designa a los cabecillas o arreadores, denominados *irpa* para cada una de las actividades a desarrollar:

En las fiestas uno es el *irpa* (guía) para los bailarines; en los tarqueros hay también cabecilla, así como en el ganado, uno que va delante, ese dice “¡Yesii vamos, hora, hora!, vamos, vamos, acompañaremos nomas... en los tarqueros don Juanito sabe ser, ese temprano ya está, casa por casa, “¡Estanis!”, otra casa también ya está tocando, antes incluso entraban con un vasito de alcohol en la mañana, “*sarantañani, sarantañani, challtañani*” (ya vamos, nos levantaremos, caminaremos) así dice. (Ent. E.CH.20/01/17)

Durante la realización de las fiestas tradicionales como carnavales, se evidencia la valoración de habilidades en las que el discurso de las autoridades originarias recurre nuevamente al lenguaje metafórico pastoril para designar a los comunarios que dirigirán los grupos de tocadores, bailarines, cocineros, tal como lo hace el cabecilla del ganado en cada tropa. Esta organización de tareas y actividades exterioriza aspectos centrales de las formas de ser y relacionarse conforme a la experiencia y vida en el territorio de la comunidad. De ahí que, la designación del *irpa* (guía o cabecilla) responde a criterios de voluntad, experticia y capacidad de “arrear” a los demás.

Todo ello, refuerza y reproduce desde el discurso y la metáfora una concepción de vida y relacionamiento comunitario vinculado a la dinámica pastoril, razón por la que incluso en las conversaciones en castellano, muchos términos en aimara tales como “*irpa*”

o “*tamani*” se mantienen, no por falta de traducción del término, sino del sentido cultural simbólico que conllevan.

b) Arrear a los niños

El arrear de los niños es una acción orientada a fortalecer la crianza comunitaria de estos, por lo que en él participan autoridades originarias, tíos, tías, abuelos, abuelas y, principalmente, padres quienes observan y promueven en todo momento la actividad y movimiento de los hijos como medio para desarrollar aprendizajes diversos.

En nuestra vivencia, en nuestro pueblo, nosotros decimos a los niños. Hay que arrear a las wawas, así como al ganado también se arrea porque cuando ya es tarde, el ganado está ahí arriba en el cerro, en el bofedal; de ahí hay que arrearlo siempre para que vuelva al corral, hay que arrearlo para despacharlo en la mañana, para que vaya a comer de nuevo y para que después, venga a la casa. A los niños igual hay que arrearlos para que hagan rápido las cosas, hay que darles su tarea; así los niños están ocupados, están ayudando, si no les arreamos, las wawas pueden estar sentados nomás. Entre los mayores siempre decimos eso, hay que arrear a las wawas para que hagan las cosas, así, los niños no son flojos, porque cuando los papás no les arrear, los hijos son flojos, su padre no le arrea, su madre no le arrea, *kamachiñapiniw wawanakaruxa* (decir haz esto), *arriyt'añapiniw*, *ak lurma*, *khaya lurma*, *kawrar saram*, *muythanma*. (Ent. P.A. 18/02/17)

Al estar más cerca de los hijos, el arrear en el *ayllu* es la principal tarea de los padres y madres en cuanto a la crianza de niños y niñas. siendo así, el *jayra wawa* y *el suma wawa* son finalmente resultado del arrear al niño, que requiere ante todo la observancia constante y asignación de tareas acordes a su edad, temporalidad y época de crianza del ganado. Sobre este, una de las comunarias recuerda: “A nosotros mi mamá nos mandada siempre, tú vas a ir al alfa, tú vas a ir a la vaca, o si es época de cría, uno ya tenía que ir con mi papá para ayudarle con el ganado en *Suni*, así nos daba las tareas”. (Ent. J. CH. 26/12/16)

El arrear es la estrategia que parte de la necesidad de movilización de los niños, con el fin de que estos participen activamente en las actividades familiares productivas. No obstante, hay que aclarar que esta participación, dista de la concepción de trabajo infantil occidental, y tiene que ver más bien con la dinámica familiar y las actividades productivas

a las que se ésta se dedica; por ello el *arrear* a los niños, no responde únicamente al desarrollo de habilidades procedimentales sino, al fortalecimiento de la voluntad, agilidad y hábito de colaboración familiar y comunitario.

La familia extensa que es la comunidad, constituye también parte de los actores que arrear y crían a los niños y niñas. De este modo, los tíos, tías, abuelos y abuelas apoyan la crianza de los niños a partir de consejos y alicientes que promueven la formación del *suma wawa*, tal como recuerda uno de los entrevistados:

Había noches en las que mi abuelita nos contaba adivinanzas y cuentos. Uno de esos era de una mujer estaba sola en el campo, pero que por tener leña se había salvado de que se le aparezca el condenado, porque había estado atizando toda la noche. Es que dice que cuando hay fuego no se acerca a la casa, así sabía contarnos la abuela, por eso “no hay que ser flojo, hay que traerse siempre leña, aunque haya” sabe decir... (Ent. C.CH. 02/01/17)

La crianza del *suma wawa* requiere el acompañamiento de la familia extensa, que es posible, gracias a la configuración y ocupación territorial comunitaria con base en la *sayaña* que permite la interacción constante con tíos, abuelos, y demás parientes. Por eso, los abuelos siempre están cerca o en contacto frecuente con la familia nuclear, constituyéndose así en actores clave que arrear y motivan el accionar de los niños principalmente, a través de cuentos y adivinanzas que son contados por ellos. De esa manera, muchos de los abuelos, recurren a recursos narrativos como medios para arrear a los hijos conforme a las costumbres y principios del *ayllu*.

La crianza de los niños demanda también el arrear de las autoridades originarias, quienes incentivan y valoran las actitudes y trabajos realizados por los niños. Al respecto, uno de los comunarios en *Suni* recuerda: “Cuando llegaba el *Tata Awatiri* a las *sayañas* en la *muyt'a*, preguntaba a los niños: “¿Qué han hecho?, ¿han pasteado bien?, ¿han hecho sogas, hondas? ¿Obediente para sus mamás cuando ordena? Ahí pues los niños, niñas, hay que mostrar lo que hemos hecho (*wiscas*, ponchos y otros) de ahí sabe darnos dulces, confites, eso más que todo...” (Ent. C.CH. 03/01/17).

De esta manera, desde el inicio de la gestión y a través de la *muyt'a*, en tanto visita ritual que realizan a todas las familias pertenecientes a la comunidad, las autoridades originarias no solo re-conocen el estado de cada una estas, sino que también arrear a las wawas de la comunidad desde la conversación que se entabla con ellos, sobre las actividades realizadas y productos elaborados, que están además, relacionado con la dinámica productiva de la comunidad, tales como: traer leña y agua, cuidar del ganado, confeccionar *phullus* (frazadas), *llikllas* (aguayos), *q'urawas* (hondas), *wiscas* (sogas) u otros de acuerdo a la edad, género y habilidad de los niños y niñas.

La conversación que se desarrolla en esta visita, es solo una muestra del sentido de la valoración en la comunidad, en la que “lo que se hace” debe estar siempre en concordancia a “lo que se debe ser” en el marco de las normas y horizonte que guía a la comunidad; razón por la cual la formación del *suma wawa* no puede estar al margen de las características productivas del territorio, ni la comunidad a la que se pertenece.

En ese sentido, la tradicional *muyt'a* y la ocupación territorial comunitaria basada en la *sayaña* permite la interacción de las autoridades originarias con cada una de las familias, y al mismo tiempo conocer y participar de alguna manera en la crianza de las wawas. Esto porque la función de las autoridades originarias es encaminar y cuidar a toda la comunidad, incluyendo niños y niñas respecto a los cuales se vela por el desarrollo de actitudes y habilidades que están mayormente relacionadas a la educación propia, pero también escolarizada; ya que en la actualidad el *arrear* (de las autoridades y padres de familia) se extiende a la educación que reciben en la escuela, sobre la cual se realiza un seguimiento y gestión respecto de los niños que asisten a la escuela seccional multigrado que se encuentra en territorio de la comunidad¹⁷.

En ese sentido, autoridades originarias, familia nuclear y comunidad en general se ocupa de la crianza de los hijos con el fin de potenciar su desarrollo integral, que más allá

¹⁷ Por esa razón, una de las tareas del *tantachawi* (reunión comunal) a principio de año es realizar un balance del funcionamiento de ésta, identificar necesidades, demandas y determinar los cursos que se aperturarán de acuerdo a los niños y niñas que tienen las familias que ocupan la estancia donde se ubica la escuela.

de los aprendizajes escolares enfatiza otros que encierran acción y sentido cultural considerado necesario para el fortalecimiento de la identidad cultural y convivencia comunitaria.

Siendo así, al criar el ganado, los niños aprenden a arrear a la familia, pero también a la comunidad, ya que el lenguaje metafórico pastoril que atraviesa la crianza es el mejor camino que la comunidad ha diseñado para reproducirse a sí misma aprovechando las características propias de su entorno y el relacionamiento con el mismo.

4.3. CAMINANDO SE APRENDE

La movilidad es la principal característica de la forma de habitar el territorio que tiene la comunidad, de ahí que, en términos pedagógicos, ésta constituye también la base para el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas junto al ganado camélido. Por esta razón, el desplazamiento a través de los distintos pisos ecológicos es el mecanismo que dinamiza la crianza de niños y niñas en la comunidad.

Si ponemos atención a esta particular forma de crianza caracterizada por el movimiento, podemos diferenciar dos actividades centrales que posibilitan la formación holística de los niños, uno, el pastoreo del ganado (*karwa awatiña*) y otro, la celebración de rituales que lo acompañan (*k'illphaña* y *taqiyaña*). Ambas constituyen espacios vitales de formación donde se consolidan aprendizajes que más allá del sentido técnico, implican un sentido cultural, a partir del cual se construyen analogías simbólicas que permiten comprender la dinámica comunitaria.

4.3.1. Aprendizajes en el pastoreo del ganado

Durante el pastoreo los niños desarrollan en *Suni*, *Loma* y *Umapusa*, aprendizajes particulares respecto a la gestión del territorio (*sayaña uñt'añpa*) y el conocimiento del ganado familiar (*uywa uñt'añpa*).

a) *Sayaña uñt'añpa*: conocimiento del territorio

La principal tarea de los niños y niñas es el *karwa awatiña*, es decir, el cuidado, pastoreo y vigilancia del ganado, cuyo primer paso es el conocimiento de la *sayaña*, que implica conocer sus límites en cada uno de los pisos ecológicos, así como, las rutas, áreas de pastoreo y precauciones al momento de caminar, entre otros.

Caminar y aprender en *Suni*

La residencia en *Suni* es desde diciembre hasta febrero, denominado *Jallupacha* (época de lluvias). En esta época, la principal ocupación de la familia es el cuidado de las crías que nacen. En ese sentido, los niños y niñas se crían a la par de ayudar con los cuidados y rituales ganaderos que se realizan en este piso donde residen junto a su familia. Ello significa que la crianza en éste se caracteriza por la mayor interacción con el ganado y la expresión de cariño que representa la realización de rituales ganaderos.

Ilustración 7: Acompañamiento de cría recién nacida



En *Suni*, los niños se ocupan principalmente de ayudar en el pastoreo del ganado, razón por la cual es necesario conocer los *linderos* con las *sayañas* vecinas, con el fin de no dañar los pastizales o chacras cercanas: “antes los niños sabían de dónde a dónde hay que atajarse, decíamos, siempre decíamos nosotros, el papá mostraba: “cuidado que se pase, te vas a parar nomás”” (Ent. CL.C. 11/02/17). En el mismo sentido, otro comunario añade: “Cuando vamos a pastear, hay que conocer siempre los linderos ¿no? Puede ser mojones, ríos, piedras hasta pircado, eso quiere decir, corralcitos que no pase, también pirca de piedra,

esos son los mojones, como soldaditos parados están, de esa altura no puedes pasar. Claro, puedes pasar un poquito, pero hay que cuidar que no afecte las chacras” (Ent. A.C. 24/02/17). Esto quiere decir que, desde pequeños los niños aprenden a identificar y reconocer los límites naturales o artificiales que delimitan las *sayañas*, que son la base de la organización territorial de la comunidad.

Un segundo aspecto tiene que ver con el conocimiento de las *rutas* por las cuales arrear el ganado. Estas son diversas y distintas de acuerdo a las características de cada una de las *sayañas*. Al respecto, uno de los entrevistados expresa:

Generalmente hay tres o cuatros rutas o caminos que el ganado sigue, dependiendo de la temporada, el niño sabe a qué lado debe despachar el ganado. En caso de que haya mucha lluvia, no se debe enviar hacia los ríos, porque a las crías se lo puede llevar el agua; tampoco hay que despachar donde hay algunas *chacras* de papa que están cercados. Ahora, si lleva por ahí, hay que estar más atento del ganado” (Ent. E.CH. 05/01/17)

La temporada es un factor importante que los niños aprenden a tomar en cuenta al momento de arrear el ganado por una u otra ruta, esto porque durante la época de lluvias, los ríos son un gran peligro, principalmente para las crías, que pueden ser arrastradas por el caudal. De esta manera, los niños se crían, al criar el ganado, y a medida que cuidan de este, desarrollan conocimientos y habilidades que articulan territorio, previsión de precipitaciones y características de la tropa para su resguardo.

Un tercer aspecto que tiene que ver con el conocimiento de la *sayaña*, es saber alimentar y alimentarse. Por un lado, es necesario conocer el tipo de vegetación típica del piso ecológico que es base para la alimentación del ganado y; por otro, conocer los alimentos a los que las personas pueden recurrir a diferentes altitudes.

Respecto al primero, los niños en *Suni* deben conocer las características de la vegetación que, en este piso, es mayormente nativa y puede ser de dos tipos: una, que corresponde a la zona seca, constituida por paja, leña y yareta y, otra, el bofedal característico de las zonas húmedas. El pastoreo alterna la alimentación del ganado en ambas zonas, siendo así, por la mañana está en zona seca y, por la tarde entra al bofedal, por

ello, los niños deben conocer los pastos disponibles para la alimentación del ganado con base en la alternancia de suelos al interior de la sayaña que permita la regeneración de pastizales. Al respecto, se presenta un cuadro, elaborado con base en las entrevistas realizadas que ilustra los tipos de pastos para el ganado camélido, en cada uno de ellos:

Tabla 2: Pastos para el ganado según piso ecológico.

SUNI	LOMA	UMAPHUSA
Qhachu	Qhachu	Q'ila
Ithapallu	Phulli	Llapa
Supu t'ula	Llapa	Phulli
Ñak'a t'ula	Ithapallu	Iru wichhu
Wiskach t'ula	Kaylla	Waylla wichhu
Iru wichhu	Añawaya	Phurqi
Waylla wichhu	Supu t'ula	Alfa alfa
Yareta	Ñak'a t'ula	Avena
Ch'iki ch'iki	Wiskach t'ula	Cebada
Q'ila	Iru wichhu	
Phulli	Waylla wichhu	
	Sicuy wichhu	

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas en la comunidad

Respecto al segundo, es vital saber aprovisionarse de alimentación y conocer las frutas y/o raíces silvestres comestibles en *Suni*. Estos se constituyen en parte esencial de la alimentación complementaria de las familias durante el pastoreo, puesto que en cada uno de los pisos ecológicos existen alimentos característicos de la zona, así como de la época en la que se reside en ellos, tal como se muestra en el cuadro:

Tabla 3: Alimentación según piso ecológico

PISO ECOLÓGICO	FRUTOS O RAICES SILVESTRES	TIEMPO	Ubicación
SUNI	Altia	Diciembre – Enero	Arenales con pedregales
	Ch'uñu ch'uñu	Enero	Bofedal
	Sik'i	Marzo – Abril	Lomas y laderas de pedregal
	Phulli	Junio – Julio	Lomas y pampas secas
	Qhimalla	Octubre – Noviembre	Bofedal seco
	Jisro o Sisro	Octubre – Noviembre	Bofedal
LOMA	Sik'i	Enero – Febrero	Lomadas y laderas
	Phulli	Junio – Julio	Lomas y pampas
	Ankhañuqu	Marzo – Abril	En o cerca de <i>qallpas</i>
	Misk'i	Junio – Julio	En leñas <i>kayla</i> y <i>ñak'a thula</i>
	Phasa *	Todo el año	En algunos cerros con greda
UMAPHUSA	Ankhañuqu	Febrero – Abril	Lomadas
	Phulli	Junio – Julio	Lomas
OTROS ALIMENTOS			
SUNI	LOMA	UMAPHUSA	
Carne de llama	Papa (luk'i, yari, quyllu, siso) (Chuño)	Papa (luk'i, yari, quyllu, siso) (Chuño)	
Papa (luk'i, yari, quyllu) (chuño)	Quinua	Cebada-cañahua	
Quinua	Cebada	Zanahoria-cebolla-lechuga (invernadero)	
Cebada	Cañahua	Queso	
Queso			

* Tierra gredosa mezclada con agua que sirve para acompañar la papa cocida.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas en la comunidad.

La alimentación es uno de los aprendizajes esenciales ligados al conocimiento del territorio, puesto que facilita el desplazamiento y residencia en los diferentes pisos y, asegura además, la soberanía alimentaria. Así, por ejemplo, mientras se camina junto al ganado, se puede aprovechar diversos frutos y/o raíces:

Esos, se come cuando es su tiempo, no aparece todo el tiempo, hay que saber dónde y cuándo buscarse. El *phulli* por ejemplo, ahora no debe estar su tiempo, recién debe estar saliendo, en mi *Suni* sabe haber, por ahí esos chutitos son, por

ahicito crece, espinas son, con palito se saca, eso se buscar a veces, a veces no, allá sabia ir, cuando se ir por allá, se ir a sacarme, se comer también. Otro también, en tiempo de lluvia crece *sik'i*, así como una plantita verdecito y hojas como hojas grandecitas, de la raíz tienes que sacar, luego la raíz tienes que cortar, adentro en el mediito tiene, *toro* le dicen, redondito, eso rico es, adentro tiene una cosa, feo, amargo, eso se saca, luego lo otro se come, riquito es eso... (Ent. L.C. 17/02/17)

Ch'uñu, ch'uñu, eso también en tiempo de lluvia, así grandes sabe haber, hay que lavar, sabemos juntar así, *muruga* (bola) sabemos hacer, y eso le haces cocer con harina blanca o con leche, más antes hacían también, como no había carne, con leche sabíamos meter de oveja, rico sabe ser. Esos son, esos te salvan también eso, pero hay que saber dónde hay, te salva pues, hay que saber dónde hay. (Ent. Cl. A. 15/01/17)

Saber alimentarse requiere conocer los lugares y épocas donde se producen estos alimentos complementarios. Como destaca doña Lucia, en cada piso ecológico e incluso al interior de ellos, sea en los pajonales, bofedales u otros, se encuentran raíces, bulbos o tubérculos que constituyen parte importante en la alimentación de los comunarios. Conocer el modo de extraer o preparar estos alimentos es también parte de este otro sistema de conocimiento alimenticio que subyace al conocimiento del territorio. Así por ejemplo existen algunos alimentos silvestres que se comen directamente, como el *phulli* y *sik'i*, y otros que requieren preparación como el *chuñu chuñu*¹⁸ (*nostoc sp*)

La puesta en práctica de estos conocimientos vinculados con la alimentación ha permitido el ejercicio de la **soberanía alimentaria** con base en el aprovechamiento sustentable de los “recursos”; en contraposición a lógicas de producción masiva de alimentos que desgastan suelos y aumentan la cantidad de monocultivos en el mundo. En ese sentido, saber alimentarse en la comunidad, no se reduce al conocimiento de un listado de alimentos o propiedades alimenticias, sino que implica hacerlo respetando y aprovechando las épocas de producción de diversos alimentos. Esto es importante ya que, desde la lógica cultural local, no es posible extraer ni producir cualquier alimento en cualquier época, porque como indican los comunarios “se come cuando es su tiempo”. Siendo así, la residencia móvil y rotatoria a lo largo de los pisos ecológicos y al interior de

¹⁸ Especie de alga que además de ser un biofertilizante natural es un alimento comestible que aporta proteínas, calcio, fósforo y vitamina A.

las *sayañas*, garantiza el uso sustentable de los recursos naturales, resultado de una concepción de ocupación territorial que les ha permitido conservar la biodiversidad y mantener los ecosistemas con el menor daño posible.

Como se evidencia hasta aquí, los conocimientos que los niños/as ya tienen a los 9 o 10 años aproximadamente, son construidos al caminar junto a los padres y madres, quienes conversan sobre el tamaño de la *sayaña*, límites, rutas, precauciones, cuidados y alimentación. Esto es muy importante, debido a que en *Suni*, de casa a casa la distancia es de 5 a 7 km aproximadamente, por lo que uno debe aprender a caminar y manejarse solo, es decir, desarrollar la autonomía en el marco de las relaciones y principios de convivencia comunitaria

Caminar y aprender en *Loma*

En *Loma*, la estadía es en los meses de marzo o abril, cuando está concluyendo la temporada de lluvias, los pastos han reverdecido y las chacras están a punto para escarbarse, es entonces, cuando se baja a este piso junto al ganado. Es necesario enfatizar también que, éste no cuenta con agua permanente, sino el temporal que se provee de las lluvias, razón por la que la residencia o vivencia en ésta, es mucho más corta que en las otras.

A la *Loma* se trae por dos motivos. Uno, porque se quiere aprovechar, porque en tiempo de lluvia creció pasto, pero también en *Loma* hay pasto, entonces, con la idea de preservar el pasto en *Suni*, mejor llevar a *Loma* las llamas que aguantan más, aprovechar ese pasto, así el pasto que tienes en *Suni*, va a crecer un poco más. Dos, por la chacra, al mismo tiempo se puede *guanuyar*, y además aprovechas también para escarbar... Se va a *Loma* para aprovechar y escarbar. Mientras los papás están escarbando la papa, a los chicos les dicen que van a atajar porque como hay harta cría y todavía están pequeño, pueden andar, claro, en *Suni* han criado, pero con harta cría se trae pues a *Loma*, entonces esito un mesecito más se cuida ahí, después más grandecito se va a dejar a *Suni*. Por eso hay que atajar, los papás también están viendo, ahí están mirando, después ya wathia ya también hacen. (Ent. A.C. 20/02/17)

El bajar a *Loma*, responde a la idea de continuar con los cuidados de las crías, mientras se deja crecer el pasto en *Suni* y se aprovecha el pastizal en *Loma*, producto de las

lluvias. Por eso, a la par de hacer comer el ganado, las familias combinan el escarbado de papa con el pastoreo de la llama, cuya bosta es aprovechada también como fertilizante natural para las futuras *chacras*. De esta manera, bajo el principio de complementariedad se articula la producción agrícola con la ganadera.

En este sistema productivo articulado, la dinámica familiar, así como los roles de cada uno de los integrantes responde a las particularidades y necesidades que demanda el vivir en cada piso ecológico de modo que las actividades desarrolladas por las personas no afecten negativamente y, en demasía, el equilibrio ecológico y la convivencia con los seres que habitan también el territorio.

En Loma los niños aprenden también las practicas alimenticias propias de este piso. Aquí, la familia se encuentra en tiempo de cosecha de papa, por lo que la alimentación está en base a la papa nueva cocinada en *wathia* y su peculiar mate de *chachacoma*, característico de este piso.

La tarea principal que cumplen los niños/as es de ayudar en el pastoreo del ganado, para evitar que éste pase a las chacras o pastizales vecinos, porque:

“No todos bajan en las mismas fechas a *Loma*, otros más antes, otros más después, entonces, dicen: “su lugarcito, como te lo vas a hacer comer su pasto”, tienes que cuidar su lugar, su *sayaña*, porque recién va a entrar mañana, pasado, no lo puede hacer pisar así nomás con tu ganado, porque hay un camino, tratar de no pasar por pastizales vecinos, algunos saben que al agua pasan por ahí por su lado, se puede pisar un poquito, pero no hay que hacérselo pisar mucho también, haciendo comer, arreando, rápido nomas se hace pasar pues” (Ent. P.C. 03/03/17)

Pastear en *Loma* requiere, además, conocer los lugares de provisión de agua, tal como expresa otro comunario: “teníamos dos lugares de agua: para ganado, teníamos un río que venía desde la rinconada de *Panqui*¹⁹, eso se secaba pasado la lluvia; pero, para nosotros, era un ojo de agua que es más limpio, pero sale más poco. (Ent. A.C. 24/02/17). Como se advierte, la provisión de agua es temporal, razón por la cual el ganado también baja a *Loma*

¹⁹ Denominación a zona pedregosa que caracteriza la región, también conocida como “ciudad de piedra” debido al gran tamaño de las piedras que cubren gran parte de este piso y por donde se patea el ganado camélido.

de manera temporal, ya que sin el agua sería imposible tener el ganado en esa zona. Al respecto, don Estanislao Chuquichambi, señala: “En *Loma* hay que llevar todos los días a lugares de agua, estos son compartidos. Llevar al ganado a tomar agua es mucho cuidado, por eso se va entre los padres y los hijos, para que el ganado no nos gane a las chacras y pastizales de los sayañeros vecinos... y cuando los niños ya están grandes ya pueden llevarlos solos” (Ent. E.CH. 13/02/17)

Una exigencia respecto del saber para el niño, es conocer las precauciones y cuidados que se debe tener con las *chacras* y pastizales vecinos, con el fin de evitar problemas. En caso de suceder, estos son tratados en reunión comunal que se realiza mensualmente. Por tanto, conocer las precauciones y cuidados al momento de atajar el ganado, es un aprendizaje que los niños deben consolidar en este tiempo y piso ecológico.

Otro de los aprendizajes que desarrollan los niños es identificar el tamaño, forma y dirección de las huellas de los depredadores (zorro y puma), con el fin de resguardar la tropa, principalmente las crías, que aún están pequeñas.

Ahora eso de las huellas, de identificar al depredador, eso sí, ha sido una lección, porque nos decía “hay que diferenciar” como curso hemos pasado, “la huella de un perro, de un zorro” ese tema mi papá y mi mamá siempre en una charla entre ellos, cada uno tiene su forma de educar. Mi papá decía: “esto es medio larguito”, mi mamá decía: “no, las uñitas hay que ver” entonces hay que ver pues, son más metiditos así, entonces ahí viendo, algunas veces tienes la oportunidad de ver una huella, entonces: “haber papi, ¿Qué es eso, es de zorro o de perro?” “este es perro” o “esto es zorro”, entonces tú ves más, ya observando, incluso si das más pasos, incluso puedes seguir para memorizarte, yo por ese lado he aprendido también. (Ent. M. C. 06/02/17)

Aprender a huellar es una habilidad que se desarrolla y perfecciona a medida que los niños/as colaboran en la actividad del pastoreo, y que se refuerza en las conversaciones familiares en las que los padres indican mayores detalles que ayudan a diferenciar las huellas que se encuentran en el camino.

Caminar y aprender en *Umaphusa*

A *Umaphusa* se baja aproximadamente a finales de junio o julio hasta septiembre. En esta época escasea el pasto en *Suni* y los animales enflaquecen, razón por la cual se selecciona a los más flacos, así como aquellos con cría y se los baja a *Umaphusa*, donde se los alimenta principalmente con forraje de alfa alfa, mientras el resto de la tropa regresa a *Suni*.

En este piso, el espacio es pequeño, por lo que el pastoreo es distinto a los demás pisos ecológicos. El cuidado del ganado se limita a corrales o canchones (una a dos has. aproximadamente) ubicados de manera continua entre los diferentes sayañeros.

En *Umaphusa*, son dos las tareas en las que los niños y niñas colaboran. Por un lado, ayudan a los padres a almacenar, llevar y dar forraje al ganado (alfa alfa, avena y cebada) que se guarda en las cuevas que se encuentran a orillas de *Umaphusa*, y que se comparten entre algunas familias. Por otra, se ocupan de hacer tomar agua al ganado, para lo que es necesario llevarlos hasta el río que atraviesa este piso y, por último, tanto en la mañana como en la tarde, arrear al ganado del corral al pastizal y viceversa. En esta última actividad, el niño/a colabora en hacer cruzar el ganado por los diferentes corrales vecinos hasta llegar al propio, evitando que se entren a otros corrales y pisen o coman su pastizal. Para ello, los niños conocen los senderos por los cuales se trajina con el ganado, ya que en la comunidad estos están bien definidos y son conocidos por los comunarios y por lo tanto, también por los niños, tal como indica una comunaria: “En *Umaphusa*, uno es llevar por la orilla del río hasta llegar al corral; otro, es traerlo por más arriba, o por al frente ahí también hay senderos por donde se lleva año tras año, entonces hay que tener cuidado que no se pasen, que no se entren a corrales vecinos, porque la llama salta...” (Ent. J.CH. 03/03/17)

En este piso es fundamental la observancia al ganado y su estado nutricional, por lo que aquí los niños observan con minuciosa atención el estado del ganado, ya que a este piso solo se baja aquellos que están flacos o débiles. Como dice don Estanislao Chuquichambi:

“Se mira día a día cuales están engordando y recuperando las fuerzas. Cuando se trae una cría flaquita de *Suni*, hay que mirarlo, darle pasto, hay que estar mirando si está recuperando o no. Si las crías ya están correteando, saltando, entonces quiere decir que ya se ha recuperado, que ya no se va a morir, eso hay que estar viendo, hay que estar atento” (Ent. E. CH. 29/12/16)

Ilustración 8: Niñas cuidando de una cría



En *Umaphusa* a través de la observación, los niños aprenden a evaluar y valorar el estado del ganado. Esto implica un seguimiento a cada una de las llamas o alpacas, porque están en situación crítica y en peligro de morir. Sobre este punto, una de las comunarias explica: “El niño siempre debe estar mirando, cómo está el ganado, cómo están cada una de las crías, porque el papá le pregunta: ¿cómo está el *huancalli*²⁰? ¿cómo está el *jinchu murito*²¹? Entonces el niño debe

mirar con atención para avisarle al papá o la mamá.” (Ent. P.A. 25/02/17) Saber mirar con atención e identificar el estado de las crías es una de las principales tareas encomendadas y desarrolladas por los niños/as en *Umaphusa*.

Como se ha visto hasta aquí, en cada uno de los pisos ecológicos se desarrollan aprendizajes particulares vinculadas a las características de ocupación de cada uno de ellos; no obstante, dentro del conocimiento del territorio existen también otros aprendizajes que son comunes a todos los pisos ecológicos y que expresan con mayor claridad, aspectos profundos concernientes a la territorialidad aimara.

²⁰ Llama blanca, cabeza y cola negra y encima la espalda aparenta llevar un costal marrón cargado.

²¹ Llama de cualquier color, con orejas pequeñas puntiagudas de nacimiento.

Uno de ellos es “saber cómo y por dónde andar”. Esto tiene que ver con las precauciones que los niños deben tener al momento de caminar. Uno de los consejos recurrentes que los padres y abuelos dan a los hijos mientras acompañan en el cuidado del ganado es el no caminar por cualquier lugar sin precaución, puesto que se prevé el momento en el que los niños puedan desarrollar esta actividad de manera independiente.

Cuando estamos caminando hay que saber cuidarse de las espinas, de la picadura de las víboras, hay que saber andar, por eso cuando estamos caminando el papá siempre te está indicando donde te puedes cobijar cuando te pesca la lluvia o los relámpagos, mientras estamos pasteando, nosotros estamos escuchando, mi papá siempre me decía: “En esta *qaqa* (roca cóncava utilizada como resguardo) te vas a acercar si llueve, relampaguea, ahí siempre uno encuentra leña, fósforo, caldera de barro y algún *phullu*” (frazada tejida). También dice que no hay que manejarse cosas de fierro, ni radio, pero si un pedacito de goma y fósforo para hacer humear, para desviar el rayo, granizada. Así cuando ya está cayendo truenos, mucho puede caer, entonces hay que hacer humear, eso nos decía mi mamá también, otro igual hay que gritar “¡Bartolina, Julián Apaza, kawkintasa!” eso asusta y para el granizo. (Ent. J.CH. 27/02/17.)

Saber *cómo* y por *dónde* caminar aplica no solamente para lugares donde existe el peligro de caer, lastimarse o resbalar, como lo son los pedregales o bofedales; sino, los recaudos que se debe tener durante las lluvias o relámpagos. Por ello, así como los niños arrear al ganado, mostrándoles los lugares por donde caminar, es también junto al ganado, que los niños aprenden a caminar por lugares sagrados:

“Janiw kawkirusa sarañakikiti, (no hay que ir a cualquier lugar así nomás). A veces pasamos por donde las *awichas*, o sino por los barrancos, no es caminar nomás, a veces en mala hora podemos caminar, por eso no hay que pasar por cualquier lugar, a cualquier hora, hay que pedir permiso. Los abuelos saben decir, que por ahí sabe andar y sabe aparecernos, sabe convertirse, así como un tigre, así otros más raros también...” (Ent. P.A. 24/02/17).

El relacionamiento con el territorio es parte también de los aprendizajes que se desarrollan al pastear el ganado. La lección de fondo en el *saber caminar*, es entender que el territorio no está habitado únicamente por humanos, sino que, en ella habitan también otros seres y/o deidades con quienes convivimos en una relación de parentesco y horizontalidad, por lo que al encontrarnos con ellos nos conectamos e influenciamos de

manera recíproca, ya sea positiva o negativamente, de ahí la importancia de pedir permiso cuando caminamos por lugares donde ellos habitan, porque sabemos que nuestro territorio no es únicamente posesión restrictivamente humana, sino que es un espacio que habitamos en comunidad.

El “pedir permiso” da cuenta justamente del sentido ético comunitario que implica la convivencia en el territorio, puesto que se considera a los otros seres, como equivalentes con quienes nos encontramos, respetamos, saludamos y pedimos permiso para caminar por sus lugares, por ello la crianza de los niños en la comunidad, no se reduce únicamente a la interrelación con las personas, sino a la conversación con otros seres con quienes nos encontramos en el camino, de ahí que como indica Rengifo, la crianza es “sintonía y empatía con los otros y su virtud radica no solo en el acto de criar y de amparar al que se cría, sino en saber dejarse criar” (2004, pág. 13) En consecuencia, saber por dónde y cómo caminar en este paradigma cosmocéntrico, es también saber dónde y cómo conversar con los otros seres.

Uno tiene que saber andar, no caminar por lugares sagrados o prohibidos. Esto a veces son barrancos, puentes, casas viejas, cruces de aire. Nosotros, por ejemplo, tenemos el Chullpar Qala, por ahí siempre pasamos con salcito, después el ojo de agua, después el Incachaqa, el Puente del Inca. Eso nos enseñan los papás, nos enseñan, por ejemplo, que no hay que ir en ayunas por esos lugares, hay que llevarnos siempre azúcar, sal para pasar por los lugares, nosotros pasamos por ahí, les conversamos a las *awichas*, abuelos, y le dejamos sal. Así les recordamos y le pedimos que nos cuide también, así nos dicen los papás, eso no preguntamos tanto por qué, solo hacemos caso. (Ent. E.CH. 15/02/17)

Los lugares “sagrados” tienen un papel importante en la transmisión de valores y normas de relacionamiento con el territorio, puesto que funcionan a modo de “escritura topográfica” en el sentido que da al concepto Santos-Granero (2004) de mecanismos mnemotécnicos basado en hitos geográficos dispersos por el territorio, que tienen significado por sí mismos, de modo que permiten recordar y transmitir la historia, en el caso de la comunidad, éstos promueven aprendizajes desde la lectura semiótica del paisaje.

Durante las caminatas los comunarios conversan, establecen relaciones de reciprocidad con los otros seres que habitan el territorio y que son considerados parte de la familia que representa la comunidad en su sentido más amplio. Dejar sal, azúcar o alcohol es parte del constructo cultural por medio del cual se expresa reciprocidad con la “naturaleza” y exterioriza la relación espiritual que se establece constantemente con nuestros antepasados presentes a lo largo del camino.

A partir de esta comprensión, se puede indicar que la formación espiritual de los niños y adultos, se traduce en la capacidad de conversar con los otros, de oírlos, hablarles y sentirlos, por esta razón, está necesariamente vinculado al territorio y mediatizado por *la caminata*, ya que no es posible aprender, o más bien, vivenciar todos estos aspectos que subyacen a la espiritualidad, lejos del territorio, ni de la comunidad que la habita.

A ello, añadimos que el saber caminar no solo involucra la acción de desplazarse, sino también la actitud o estado *emocional* con el que nos conducimos, tal como advierte una de las comunarias:

Igual en el ojito de agua, a veces puede aparecer un joven o una cholita, si uno está enamorado y está pensando, o en los *chullpares* pueden estar los abuelos y las abuelas, entonces, uno se puede chocar de frente con esos espíritus de los antiguos. Por eso hay que ir cantando, silvando por esos *jach'a jaras* (lugares de concentración de energía). Esos lugares no hay que pasar enojado, triste, cuando esta así, pasa o se sienta ahí, dice que le agarra, pero si pasa normal, de día, con salcito, no pasa nada también. Eso son más que todo ojos de agua, vertiente, cuevas así. Por eso, si uno choca de frente, se enferma, puede darle dolor de cabeza, hasta puede morir, por eso hay que saludar, hay que ir hablando. Hay otros también, lugares de samiris, de *wilanchar*, *mesa qalas* (piedras empleadas como mesas para rituales), donde guardan pedazos de *k'illpha*, esos son lugares de energía positiva. Por ahí uno puede pasar, no pasa nada, pero tampoco uno puede faltarles el respeto, no puede estar saltoneando por ahí, o sacarlo así nomás. (Ent. P.A 22/02/17)

Desde la cosmovisión andina, el territorio en sí mismo tiene vida y se recrea bajo principios de complementariedad y dualidad. Por ello, saber caminar en la lógica de la comunidad requiere saber relacionarse emocionalmente con todos aquellos seres que la

habitan, así como conducirse por aquellos lugares en los que estos tienen mayor presencia y por ende se concentran las energías sean positivas o negativas.

Por tanto, caminar requiere conocer las características energético espirituales de determinados lugares de nuestro territorio, así como la manera en las que se debe caminar por ellas puesto que, desde la lógica comunal, humanos, deidades u otros seres que cohabitan en él se inter-influencian en todo momento, no solo a nivel físico sino también espiritual.

Esta interrelación energética espiritual es mucho más evidente cuando caminamos por lugares donde se concentran las energías y donde se debe caminar atento, ya que al encontrarse ambas energías (la nuestra y la del lugar), podrían absorbernos y causarnos desequilibrios o trastornos. Asimismo, existen otros lugares que por su carácter ritual requieren también atención, pues a pesar de no representar ningún “peligro” para las personas, son esenciales para el mantenimiento del equilibrio energético con el cosmos.

El “saber caminar” implica entonces *cómo* y por *dónde*, es decir, aprender a manejarse en el plano material pero también, en el plano espiritual. Requiere entonces la puesta en práctica de conocimientos en cuanto a las características físicas del territorio; así como saber caminar conforme a los principios comunitarios de relacionamiento espiritual con todos aquellos que habitan el mismo (sean estos espíritus de abuelos, abuelas, deidades y otros). Esto quiere decir que, el *arumtasiña* (saludarse) y respetar a las *awichas*, lugares de energía o de cruce de viento, son aprendizajes esenciales para poder caminar y (con)vivir en el territorio.

Otro de los aprendizajes respecto al conocimiento del territorio que se desarrolla al transitar por los pisos ecológicos está referido a la historia comunal y la distribución de la *sayañas*. En ésta, la oralidad adquiere un papel mucho más preponderante puesto que a través de ella, los padres y abuelos transmiten la memoria histórica de la comunidad, los antecedentes de quienes vivieron allí, así como las maneras, razones y procedimientos por las que muchas *sayañas* se han ido dividiendo o adjuntando:

En todo este camino, el papá o la mamá, va enseñando, charlando, diciéndole al niño, de cómo hay que cuidar, por donde andar, cuales son nuestros linderos, mi papá, me decía, por ejemplo: “de tal abuelo era esta *sayaña*, esta *qallpa* (sembradío de años pasados) era antes del abuelo de tal, de tal abuelo, después así se ha partido” así nuestros papás nos están informando siempre. (Ent. P.A. 27/02/17)

“el papá sabe decirnos siempre, esta *sayaña* era de tal persona, ese era así, bueno para esto o sino bueno para *tarka* era, o sino de otros también, distinto somos no ¿ve? la gente, uno así también conoce, de ahí sabemos cómo era más antes...” (Ent. AL. C. 26/12/16)

Caminando se conversa y conversando se aprende la historia, las “normas” y “mecanismos” culturales, es decir, la *memoria histórica* que rige la gestión del territorio y permite la vida en comunidad. De ahí que la ocupación del territorio no es concebida como una acción individual desarticulada de la vivencia de nuestros abuelos y abuelas; sino que los conocimientos, experiencias vividas y recuerdos de recuerdos, le confieren *significados culturales* particulares a cada lugar, convirtiéndolos en símbolos de una práctica social que alimenta la vivencia.

Al “contar” la historia de la comunidad, los niños y niñas construyen una imagen multidimensional necesaria para la defensa del territorio, que es el objetivo final de este aprendizaje. Por esa misma razón los padres y abuelos pueden *contarnos* sobre un mismo lugar tantas veces como caminemos por allí, todo con el propósito de: completar y actualizar la imagen que tengamos de él, reaprender procedimientos básicos para la gestión territorial y afianzar en la memoria el “conocimiento del territorio” en su conjunto, que es esencial para cada *sayañero*, puesto que estos asumirán después los cargos de autoridades originarias del *ayllu*.

En ese sentido, el énfasis en el abordaje de la historia en la comunidad radica en la memoria del lugar y sus correspondientes significados culturales, y no así en las fechas o la cronología de hechos que responden a una perspectiva lineal, secuencial e incluso memorístico del abordaje tradicional occidental de la historia, que detentan lo que Walsh (2002) denomina “geopolíticas del conocimiento”.

Asimismo, al ser la caminata el momento donde se desarrolla naturalmente la conversación, la oralidad constituye el sistema de comunicación que viabiliza la transmisión de la historia, conforme a las características de temporalidad y territorialidad que bien precisa Ong (2006). Esto quiere decir que en el “contar” de la historia comunal, existe un *cuándo* y *dónde* específico, único, pero además implica a sujetos *quienes* detentan una determinada identidad cultural fortalecida también en el relato como parte de un discurso comunitario que pretende sustentar un sistema de gestión territorial que se constituye en un elemento más del “tejido de significaciones que forman la territorialidad”²²

En el mismo sentido, el aporte teórico de Ong (2006), respecto de la escisión que significó la aparición de la escritura respecto de la oralidad, al “establecer fuera del pensamiento lo que en realidad sólo puede existir dentro de él” nos incita a afirmar que en el caso de la comunidad (así como en otras similares) la aparición de la historia oficial escrita significó una violencia que sustituyó las categorías espacio territoriales propias, por otras cuyo fin político fue el de eliminar las identidades y configuraciones indígenas preexistentes a la nación. Por ello, la prevalencia de la transmisión oral de la historia comunal, puede ser entendida en el marco de prácticas pedagógicas, sociales y políticas de resistencia comunitarias articuladas a la dinámica territorial y productiva.

En síntesis, conocer el territorio o “*sayaña uñt’anpa*” no se reduce al conocimiento de aspectos físico geográficos, o la fauna y flora del lugar, desde una mirada distante, externa, utilitaria y atemporal; sino que involucra un aprendizaje respecto del ecosistema desde una mirada integral sumada a la espiritualidad. Así por ejemplo, al caminar los niños se crían, caminando junto a sus padres o hermanos, y allí se conoce no solamente las características geográficas o energéticas del territorio, sino que se aprende a visualizar mentalmente toda una red de hitos naturales a manera de *topogramas* con los que la comunidad ha establecido ciertas normas de relacionamiento que regulan el uso y

²² Usamos estos términos, referidos por Quintanilla en una conversación personal (19/05/17), por considerarlos los más precisos para dar cuenta de las representaciones, formas de relacionamiento y conocimientos culturalmente producidos sobre la tierra-territorio por una determinada comunidad.

aprovechamiento comunitario de los recursos naturales, tal como destaca una de las comunarias: “esas aguas no hay que ensuciar, hay que cuidar... tempranito tienen encanto, porque son vertientes, por eso hay que caminar con cuidado, no hay que andar con pena por ahí” (Ent. J. CH.24/02/17). Como se advierte en la cita, la visión que se tiene del territorio no está fragmentado por temas o áreas de conocimiento; por ello, los aprendizajes desarrollados mientras se camina por él tampoco lo están. Si bien en cada piso existe énfasis en determinados aprendizajes, no se separa el conocimiento del ecosistema, la espiritualidad, territorialidad, historia u otros, sino que se aprende de manera integral.

Por todo ello, el “conocimiento del territorio” responde a una perspectiva holística, ecológica y espiritual que se desarrolla desde la vivencia y observación *in situ* que supera una práctica bancaria y estática de la enseñanza y aprendizaje limitada a las paredes de un aula. Dicha perspectiva no es casual, sino que responde a la territorialidad basada en la movilidad que guía la ocupación del territorio, donde el habitar en tanto acción social comunitaria está sujeta a la reproducción y respeto por la vida de todos los seres que conviven en él.

a) Uywa uñt'añpa: conocimiento y manejo del ganado

Un segundo paso en el *karwa awatiñ yatiqaña* (aprendizaje durante el pastoreo de la llama), tiene que ver con el conocimiento y manejo del ganado. En ese sentido, se debe conocer las características de la tropa familiar, cantidades y cuidados que requiere el ganado en cada uno de los pisos ecológicos.

Conocer el ganado requiere saber qué características morfológicas tiene en su mayoría la tropa, las que según los comunarios pueden ser las siguientes:

Tabla 4: Clasificación taxonómica local del ganado camélido

Denominación	Descripción
<i>Qillwa</i>	Blanco con cabeza y cola negra.
<i>Tiwtira</i>	Blanco entero con una franja negra bajo el brazo.
<i>Botasani</i>	Color entero con las patas traseras negras como si fueran botas.
<i>Ch'ulla botasani</i>	Color entero con una pata trasera negra como si fuera bota.
<i>Huancalli</i>	Color blanco encima de la espalda lleva una marca como si estuviera cargado un costal negro.
<i>Alqa</i>	Blanco con una mancha negra o café que cubre la mitad posterior de la espalda y cola.
<i>T'aqllu</i>	Color entero generalmente con manchas blancas.
<i>Janq'u</i>	Blanco entero
<i>Ch'iara</i>	Negro entero

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas realizadas en la comunidad.

Conocer esta clasificación e identificar el ganado de acuerdo a esta, es clave para reconocer la tropa a grandes distancias. Esto es esencial para caminar lo necesario, ya que en el pastoreo en *Suni*, se debe recorrer largas distancias, mucho más cuando se busca alguno/s que hayan salido del corral o el alambrado, tal como cuenta don Estanislao Chuquichambi, quien recuerda que en una ocasión al no encontrar una llama, volvió preguntando a los comunarios vecinos, hasta que se encontró con Luis, de 13 años (nieto de una comunaria vecina, cuya sayaña queda camino al pueblo): “cuando me vio, bajo rápido de la lomita donde estaba pasteando, le conté que buscaba un ganado así, *tiwtira*, y me dijo que estaba ahí la llama, que se me había perdido, porque me dijo que había llegado un *tiwtira* anoche” (Ent. E.CH. 14/02/17).

Al criarse junto al ganado, los niños aprenden sistemas de clasificación taxonómica en lengua indígena, que dan cuenta de las formas en que “la experiencia es estructurada culturalmente y expresada lingüísticamente...” (Luque, 2004, pág. 222) En este caso, es durante el pastoreo que los niños aprenden los sistemas de clasificación que responden a las formas de expresar y captar el mundo aimara, que en el caso particular del pueblo está estrechamente vinculado a la crianza de camélidos; por esta razón resulta coherente que el campo semántico ganadero sea quizá el de mayor riqueza lexemática, en la región.

Otro de los aspectos importantes sobre el conocimiento del ganado, es el distinguir el mismo de acuerdo a los aretes que cada tropa utiliza. Al respecto, un entrevistado comenta:

A algunos puede gustarle puntitas más naranjaditos, otros más con verdecito, es más el gusto, generalmente la mamá hace, da un modelo, de eso hacen parecidos hacen. Con punta rosado digamos. Hacen como de tres pisos, casi todos son al principio verde, después más clarito, y el último rosadito, casi en mi casa uno nomas siempre era... otros también hacen como bolitas, a mi tía Julia así le gustaba hacerse, bonito, como de los tinkus, pero de tres pisitos; pero de la mayoría es más sencillo nomas, también a veces es mucho, 100, 200, se hace harto, en el cuarto, harto, así como esos banderines para fiesta así se hace, de 20 en 20, para que no se enrede. (Ent. A.C.24/01/17)

Los aretes que se coloca al ganado en las orejas es otro de los aspectos que permiten distinguir y reconocer la tropa familiar, pues como indica el *Tata Awatiri*: “de eso también conocemos”. En este caso, los colores y la combinación de éstos en la confección de los aretes, está estrechamente vinculado a la identidad familiar y comunitaria, ya que se puede reconocer el ganado de una determinada familia por el color de los aretes que lleva.

La cantidad es otro de los aspectos que se debe tener en cuenta. Los comunarios señalan que, de tropa a tropa, puede diferenciarse rápidamente, porque algunas tropas son más grandes que otras. Por ello, la estimación de la cantidad del ganado, es también importante:

Aquello es mi tropa, así decimos, pero a veces puede aparecer llamas de los vecinos, puede pasarse también unos 20 o 30 llamas, y se puede contar de lejos ya, claro, puedes fallar unos cuantos, pero casi le calculas más o menos, entonces si conoces cuanto es más o menos tu ganado, ya te das cuenta” (Ent. P.C. 27/02/17).

Debe saber mirar la cantidad, por ahí tenemos poco, generalmente no se juntan las llamas, siempre tropita, tropita, camina, no se junta, pese que duermen incluso lo mismo, pero siempre se separan, aunque dormían junto en el corral grande, eso es un referente también” (Ent. Al. C. 12/01/17)

Saber estimar la cantidad, es otro de los aspectos importantes al momento de conocer el ganado, principalmente para distinguirlo de tropas vecinas cuando estas se encuentran lejos o perdidas. Este es un elemento que da cuenta del razonamiento lógico y matemático inmerso en el desarrollo de esta actividad, y que podría ser un apoyo en los aprendizajes escolares.

Por otro lado, al interior de la tropa es importante saber distinguir que tipo de *k'illphas* hay y, a quienes pertenecen. Las *k'illphas* son marcas en la oreja por las cuales se sabe la pertenencia del ganado, siendo una de los padres, y otra de los hijos, sobrinos y demás:

Hay hartos *k'illphas*, de ahí nomás nos conocemos, entonces: “¿de vos que marca era?” uno dice: “de mi *p'alta* es” ya es conocido, ya, “es de él” o “es de mí”, así ya los hijos otro *k'illpha* aparte ya también tienen, de eso nomás nos conocemos mayormente en el campo, si no fuera así, una sola marca no se sabe, si es del papá o de la mamá. Las wawas también ya saben, ya están acostumbrados ¿no ve?, entonces, se conocen también su ganado, desde pequeño, quizá no de la oreja, pero ya conocen, digamos si ahora te da unito, ya cada uno, cada vez que estas mirando, ya te conoces pues eso, y cuando va tener cría, ya conoces también, esa su criita ya, ¿no ve? la marca también en la cría sigue igual está yendo, marcadito... entonces, si tiene 5 hijos tiene que ser 5 *k'illphas* diferentes también. (Ent. F.C. 01/01/17)

Sobre esta idea, don Ángel Cruz, aclara que para establecer el tipo de *k'illpha*:

El papá busca un *k'illpha* que no exista dentro la familia, él sabiamente ya establece. Esos *k'illphas* puede repetirse en los vecinos, aunque no tanto. Conocidos nomas son también, por lo menos de los mayores: “de don Franz así es”, “de don Alejo así”, “de don Estanis, así cruzado es”, saben, pero de los hijos eso tal vez ya no conocen igual es que es poco, pero de los papás es 100, así harto... Hay que saber *k'illphar*, grandecito nomas, a veces en la alpaca con su lana crecerá, se pierde nomas, o muy pequeño le hacen, entonces eso se nivela también, hay que sacar grandecito. (Ent. A.C. 24/02/17)

Como se puede deducir, las *k'illphas* son diferenciadas y constituyen otro sistema de clasificación taxonómico local que refleja la diversidad léxica de la lengua que se expresa con mayor claridad en el campo semántico de la ganadería. Por esa misma razón, la ganadería tiene gran importancia, ya que es en el desarrollo de ésta, donde se adquiere la lengua y a través de la cual se aprenden los sistemas de clasificación propios del pensamiento y la cultura aimara, tal como se aprecia en la ilustración:

Ilustración 9: Tipos de *K'illpha*



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas realizadas en la comunidad.

Estos tipos de *k'illpha* son los que generalmente están presentes en las tropas de la comunidad y pueden repetirse en una u otra tropa. Por eso mismo, conocer bien el ganado, es un aspecto muy valorado en la comunidad, ya que cuando los hijos conocen estos pueden ser recompensados:

Recuerdo que con eso conocía, no había registro, pero si en mi cabeza como *tama* (tropas), “este es su hija, este es su nieta de la llama”, bien manejaba, conocía, entonces yo me he ganado una llama a la edad de 9 años más o menos. Mi abuelo me ha dicho, “este es mi nieto que más conoce ¿no?, esa habilidad de repente tenía, porque a mis hermanos más mayores preguntaba “¿esto de quién es su cría?, ¿quién es su dueño?”, “no sé, no conozco” dirían, tal vez no sabían, pero a mí me decía, “tu, ven, ¿de quién es esto?”, “eso es tuyo abuelo, esta es su mamá, esta es su cría” conocía bien pues, así a esa edad me ha regalado llama. (Ent. M. C. 06/02/17)

En el sistema de valoración que acompaña la formación de los niños y niñas en la comunidad, conocer el ganado familiar pero, además, identificar al interior de la tropa las madres y crías que pertenecen a uno u otro miembro de la familia, es valorado por los padres, que incentivaban esto regalando uno, con el objetivo de promover el involucramiento de los niños en la actividad productiva.

En ese afán, una práctica y estrategia empleada por la familia extensa es regalar una cría al hijo o nieto como premio a su conocimiento. Dicho reconocimiento de las crías y madres de la tropa constituye un indicador de aprendizaje, es decir, una señal que da cuenta los aprendizajes desarrollados que, en este caso, tienen que ver con el conocimiento del ganado y el interés y voluntad de los niños por esta. De ese modo, los niños son premiados y a la vez adquieren mayor responsabilidad y compromiso en el cuidado del ganado familiar, ya que en la tropa se encuentra también el suyo. Ello da cuenta de dos aspectos: primero, la “evaluación” está condicionada por las características productivas de la comunidad alrededor del cual se desarrolla la crianza y; segundo, es un proceso ético moral que no se reduce a lo técnico ni cognitivo.

Otro aspecto importante en el conocimiento del ganado es conocer el comportamiento y actitud de estos. Algunos suelen ser *q'ithas* (mañudos), estos pueden desviarse o irse con otra tropa, estos se pegan fácilmente a otras tropas. Los *lat'us* (lentos) son quienes se quedan en el camino, por lo que requieren ser arreados. También están los denominados *punteros*, los que encabezan, guían la tropa y salen primero en la mañana. Por esa razón, los niños deben poner atención principalmente a *q'ithas* y *lat'us*.

Le decimos puntero, delantero, el que va adelante siempre, adelante siempre le gusta ir a cualquier lado, temprano, el que lleva adelante es, entonces le sigue la tropa pues; por ejemplo, la alpaquita en la mañana temprano siempre le gusta ir a algunos, ya está queriendo ir y, el último también hay, *lat'u* se llama, ese es último, está yendo también, atrás, tienen que estar, por ahí está comiendo, porque medio flojo es, eso hay siempre en llama, en alpaca, este, muy quieto siempre es; otro el que es *k'itha*, se va nomas por ahí... así siempre (Ent. F.C. 01/01/17)

La observancia continua del ganado durante el pastoreo, es vital para conocer al ganado e identificar aquellos que tienen comportamientos particulares como el *k'itha*, *lat'u* y *puntero*, ya que para verificar si la tropa está completa, basta con ubicarlos:

Ha veces estas pasteando y para saber si esta todo, tienes que fijarte el llamo más mañoso, el *k'itha*, eso te vas a fijar, le encargamos siempre, el papá también le encarga: “eso es el primero que te vas a fijar” Es que ese *k'itha* salen, conocen, esta taucado el corral, pero no sé cómo pasan, mañosos son, pasan pues; después el *lat'u* también, esos se quedan nomas, pueden dormir nomas, y cuando tienen crías es peligroso, porque la madre está acostumbrado por ahí, duerme nomas, puede perder fácil su cría, esos son *lat'us*, esos lentos, atrasitos nomas andan, hay que ir a acercarse... “si esos están, casi seguro esta la tropa también, eso son los que hay que mirar más” decía mi papá, si eso está, ni siquiera tienes que estar contando todo, eso es como una alarma. (Ent. J.CH. 26/02/17)

Identificar y ubicar a estas llamas en la tropa es importante al momento del pastoreo, porque funciona como un indicador, una “alarma” que puede indicar si la tropa está o no completa. Desarrollar estos aprendizajes en función de la crianza del ganado camélido, es esencial para la crianza de niños y también de la comunidad puesto que, así como en la tropa existen *k'ithas* y *lat'us*, también en la familia y comunidad existen líderes que guían, y otros que requieren seguimiento de sus padres cuando son niños y, de las autoridades cuando son comunarios adultos. De ahí que, los aprendizajes de carácter “ganadero” desarrollados en la niñez, fungen como recursos metafóricos de los cuales se deducen principios pedagógicos que guían a los padres y autoridades originarias en la labor de crianza.

Finalmente, el manejo del ganado requiere ciertos cuidados, el más importante es el cuidado de las crías recién nacidas. Para ello, la principal actividad de vigilancia de la tropa o de alguna que haya tenido cría y no regresa, es la *muyt'a* que “es ir a dar vuelta a la tropa, es hacer, no solo mirar... por eso el papá siempre dice: “vas a ir a dar vuelta, y si está muy disperso vas a juntar, *muythapiniyantaw*” (Ent. J.C. 30/02/17). La *muyt'a* se caracteriza por ser una vigilancia activa, por lo que más allá de rondar la tropa, implica, juntar además de observar con detenimiento el estado de algunos.

En *Suni*, siempre hay que ir a *muyt'apir*, uno es a las 6 de la mañana, otro más tardesito, hay que *muyt'apir* también, porque por ahí en lluvia la cría no pasa, se queda al otro lado del río, tienes que tratar de arrinconar por lo menos los que están con criitas, por ahí frío le va pasar, o el zorro. Tienes que *muyt'apir*, cuando está entrando el solcito ya, acercar, lo más seguro, por eso algunos hasta puentes le hacen, depende si hay ríos. En la mañana también, tempranito es, cuando esta oscurito incluso, eso más que todo cuando hay que esquilar, curar o *k'illphar*, ese día no te puedes hacer ganar, porque esos mañosos se escapan, por eso temprano hay que rodear, hay que arrear. (Ent. C.CH. 02/01/17)

La frecuencia varía de acuerdo a la temporalidad, ya sea, tres veces al día en *Jallupacha*, hasta una vez al mes en *Wañapacha*, cuando la familia reside en *Umapusa*. Esta constituye una práctica, un ensayo previo y corto que realizan los niños mayores y jóvenes con el fin de perfeccionar *in situ* y de manera independiente, los conocimientos y habilidades que posteriormente necesitaran para la crianza de su propia tropa.

Otro de los cuidados respecto de las crías recién nacidas en época de lluvia y granizo es el *k'iluntawi*, que es el fajado del estómago con el fin de evitar el enfriamiento de éste y, en consecuencia, la diarrea que puede causar su muerte.

Cuando llega frío, hay que poner un pañalcito pues, aquí en la barriguita, para que no lo hele de su barriguita, en aimara se llama *k'ilunta*. Así de un trapito, cualquier manta viejo puede ser, pero uno que sea de lana, con esito hay que fajar de la espaldita, para que no haga frío, bien fajado, con su *k'iluntita*, después cuando sea grandesito ya se saca, cuando es wawita hay que *k'iluntar*. Cuando es sombra nomas, a veces no solea y por el frío, sabe agarrar diarrea esa wawita, porque de la watita (barriga) debe helar, no tiene mucha lanita, poquita lana nomas tiene la wawita, cuando es grandecito ya crece lana pues (Ent. J.A. 12/02/17)

El cuidado de las crías y madres que recién dieron a luz, requiere observancia permanente, así como el conocimiento y acciones pertinentes ante situaciones de peligro que pueden desencadenar cuadros de salud críticos. Por eso, criarse junto al ganado, significa también, aprender a criar a los animales, puesto que desde que “abren los ojos” los niños establecen relaciones afectivas e interacciones con ellos, expresados en conversaciones, cuidados, cantos e incluso adornos, con el fin de hacerles sentir queridos, pues son considerados parte de la familia que es la comunidad.

En conclusión, el *uywa uñt'añpa* o conocimiento y manejo del ganado es una actividad multifacética y multidimensional. Por un lado, implica la puesta en práctica de diversos conocimientos de clasificación, procedimientos y cuidados. Por otro, convergen aprendizajes que involucran las dimensiones: epistemológica, cultural y ética. Esta última, sintetizada en el saber dar cariño y afecto, ya que se parte de la idea de que, la multiplicación del ganado depende también de la calidez de las interrelaciones que se establezcan con ellos, que es justamente, el principal objetivo del desarrollo de los rituales en la crianza de camélidos, que se precisan en el siguiente punto.

4.3.2. Aprendizajes en espacios rituales de crianza del ganado

En el *karwa uywaña* o crianza del ganado se desarrollan actividades rituales espirituales específicas cuya finalidad es el *mirañapataki* (reproducción del ganado), estas son la: *k'illphaña* (marcado) y *taqiyaña* (cruce) realizadas principalmente en *Suni*. Ambas concentran afecto y espiritualidad en su procedimiento, además de combinar ritualidad con procedimiento técnico necesario para la crianza y reproducción del ganado.

Lo destacable de éstas, es que la familia participa de manera íntegra. Es decir, tanto: padres, madres, tíos, hijos y demás integrantes, se involucran y se ocupan de hacer, algo en específico. De ahí que, en el caso de los niño/as estos rituales resultan importantes para la formación espiritual, por lo que a continuación, se detallan ambas, con especial énfasis en la participación de los niño/as en estas.

a) K'illphaña

El marcado de las orejas del ganado es una actividad donde participa toda la familia y, donde se combina el aprendizaje técnico con el aprendizaje ritual espiritual.

Por un lado, el aprendizaje técnico implica saber arrear el ganado hacia el *cancha uyu* (canchón principal y más alto empleado para reunir al ganado al momento de realizar la *k'illphaña* y *taqiyaña*) y desde ésta hasta la *jipiña* (corral dormitorio) cuando ha finalizado

la *k'illpha*. Asimismo, involucra en el caso de niños menores, ayudar a atajar el ganado y, en caso de los mayores agarrar el ganado mientras se realiza esta actividad ritual. Al respecto don Martín Cruz, comenta: “En la *k'illpha*, ayudan, ayudaban antes en los corrales como soldados, uno más aquí, uno más allá, más allá, como era piedra, no falta los mañudos que saltaban, entonces nos hacían parar, entonces uno sería que ayudaban en la *k'illpha* y otros también en la cocina” (Ent. M.C. 06/02/17)

Rodear el corral para evitar que el ganado escape, es una de las tareas encomendadas a los niños pequeños. Pero, cuando estos ya han crecido y tienen más fuerza para agarrar el ganado, su labor es ayudar dentro el corral, mientras el padre realiza la *k'illpha*:

Los niños atajan para que no salte, ahí está pues con su hondita de afuera para que no salte, eso pues. Desde los 5 ya están pues, ya ayudan. Adentro los que son grandes, como el Lucho (13 años) ya están adentro, ya están agarrando. Las mujercitas ya están areteando también, hombres y mujeres igual aretean, único las mujercitas, no pueden agarrar llamitas porque les puede vencer la fuerza, eso nomas, pero cuando es grande, igual agarra; es más seguro de la oreja, aunque sacuda de ahí debe doler pues, algunos zapatean grave. (Ent. C.CH. 02/01/17)

Atajar y agarrar el ganado, es tarea principalmente de los niños/as que participan en esta actividad ritual. La primera, realizada desde afuera del corral, implica la vigilancia permanente y habilidad de manejar la *q'urawa* (honda); y la segunda, el conocimiento de dónde y cómo sostener el ganado, mientras el padre o abuelo realiza las marcas.

Debido a que la *k'illphaña* se realiza usualmente en un solo día a todas las crías que no tienen esta marca y en tropas que pueden ser de hasta 200 llamas y alpacas, la ayuda de toda la familia e incluso de vecinos cercanos es esencial.

Por otro lado, en la *k'illphaña* también se desarrolla **aprendizajes de carácter ritual espiritual**. En esta, desde el principio hasta el fin se vivencia un fuerte relacionamiento espiritual con el ganado, con la *pachamama*, *apus* (cerros tutelares), *illas* y *samiris* (en el caso de la ganadería: piedras que irradian energía y que cada familia tiene en el corral), con el fin de mantener el equilibrio con la vida y la reproducción del ganado, por

lo que la *k'illphaña* se constituye en una actividad productiva ritual y pedagógica de formación espiritual.

Esta práctica, es uno de los mejores ejemplos del relacionamiento ritual espiritual que acompaña las prácticas de crianza y posibilita la reproducción cultural articulada a la actividad productiva característica de la región, que da cuenta además, de la diferencia ontológica en la percepción del ganado, en tanto un par con quien se vive, se cría y se aprende. De ahí la importancia de la vivencia *in situ* para los niños/as, pues es en ésta se transmiten e interiorizan aspectos esenciales de la espiritualidad y ritualidad andina, tal como comenta un comunario:

Para el *k'illphado* se empieza con un *urqu qallu* (cría macho) y una hembra, más grandesitos, y se hace con la coca una especie de círculo y ahí se hace con alcohol. Después, el papá es el *lari* (zorro), él empieza a marcar, empieza a cortar, hace marcas parecido a sus mamás de las crías... Entonces agarra su bolsita, “*llauk'a tigrillo*” (especie de cuero de pata de tigre secado), ahí cortan los pedacitos y pone a la bolsita, también puede ser una bolsita de pie de puma o tigrillo. A esas bolsitas se llama *samiri*. Después de *k'illphar*, hacen un *akullico* en la mesa donde está la *illa*, alistan los aretes por grupo, uno para machos, para hembras, ponen en las mesas, ahí ponen la coca, y *akullican*, van *p'autar*. (Ent. E.CH. 03/02/17)

Todo el proceso de la *k'illphaña* representa en sí mismo un ritual festivo de relacionamiento con el ganado y la madre tierra que da cuenta de las características de la territorialidad aimara en el *ayllu*. En ese sentido, dicho ritual está colmado de simbolismo y significaciones, puesto que desde el inicio el encargado del marcado (abuelo o padre de familia) asume el rol del *lari* (zorro) en analogía al depredador, para realizar los cortes en las orejas del ganado.

Desde una mirada semiótica, la *k'illphaña* en tanto actividad es parte de un sistema semiótico articulado a una red de significados, donde el *samiri* (en este caso: bolsa de tigrillo o puma) e incluso la coca y alcohol comunican formas de concebir e interrelacionarse con el mundo.

En ella, además de desarrollar habilidades técnicas respecto a la vigilancia, agarrado o marcado del ganado, los niños aprehenden a través de la vivencia la espiritualidad ligada

a la territorialidad en la comunidad. Siendo así, mientras ayudan a los padres y observan en silencio el desarrollo del ritual, se aprende a interrelacionarse con el ganado y los cerros tutelares que cohabitan el territorio. “*Luqtañapiniw*” (hay que darle, agradecer) recomiendan los padres. Por ello, durante la *k’illphaña* se conversa y agradece a todos los seres con quienes nos relacionamos. Se agradece a los cerros tutelares, por eso “se hacen *quwanchas*, siempre se dice de la *pachamama*, *illas*, *samiris*, *achachilas*: así como el *Sajama Achachila*, siempre ese nos acordamos aquí, a ese se *quwancha*, después también al *Anallajchi*, *Ilimani*, *achachilas*, *Marka Qullu* (“cerro de la marka” también conocido como *Monterani*)” (Ent. E.CH. 17/01/17) En estas *quwanchas* los padres *akullican*, *ch’allan* y realizan libaciones mientras los niños vigilan o sostienen el ganado a ser marcado.

Posterior a ello, el padre o abuelo que representa al *lari*, comienza a marcar y dialogar con el ganado como una recreación y explicitación de la relación natural del ecosistema en el que todos nos relacionamos en un mismo nivel de *seres vivos*. Dicha interrelación e interdependencia es justamente el corazón de los aprendizajes espirituales que se desarrollan en la *k’illphaña*.

Todos los seres, sean deidades, animales, plantas u otros emanan energía, puesto que todo tiene vida; ese es uno de los principios fundamentales que guía crianza y relacionamiento espiritual. Este aprendizaje lo vivencian los niños al ser parte del ritual. A medida que los padres cortan un pedazo de las orejas del ganado, guardan los mismos en una *wistalla* porque “no se bota donde sea, marcar y luego a una *wistalla*, a una *ch’uspita* hay que guardar eso, después se hace la costumbre y enterraban al mismo corralcito, para que digamos, al siguiente año ya haya más crías” (Ent. CL. C. 11/02/17) Desde la comprensión del *ayllu*, no se debe botar los pedazos cortados porque, se considera que, en estos reside parte de la energía del ganado y la tropa entera, razón por la que estos son guardados en la *wistalla* que es un *samiri*, es decir “cuerpos que protegen y prodigan la reproducción del ganado” (CNC, 2012) en este caso, al ser echo de la pata de un depredador tiene la fuerza para concentrar la energía del ganado expresado en los pedazos de oreja.

Ello, permite visibilizar que en la *k'illphaña* la representación simbólica, el uso de la metáfora y metonimia tienen un carácter estratégico didáctico esenciales en la dimensión espiritual de la crianza. La función del *lari* respecto a la tropa da cuenta del sentido metafórico y la representación simbólica presente en el ritual. Asimismo, tanto la *wistalla* como los pedazos de orejas, funcionan como símbolos metonímicos de la energía de la tropa que se resguarda en un lugar especial dentro del *cancha uyu* que representa la conexión tangible entre ambos. Esto refleja la importancia asignada al equilibrio energético en la espiritualidad aimara, razón por la que toda la energía “cortada” del ganado, es reconectada a la energía de la tropa que ocupa el *cancha uyu*.

Al respecto, Godenzi (2005) afirma que las metáforas, así como las metonimias, representan un portal a las formas y modos del pensamiento, puesto que su construcción, surge y está relacionada en lo más profundo, con las diversas concepciones de mundo. En el caso de la comunidad a la que nos referimos, ambas figuras retóricas funcionan como estrategias didácticas que permiten expresar y adentrarse en las formas y modos de pensamiento que rigen el accionar y formación espiritual.

Entonces, la *k'illphaña* en tanto espacio ritual pedagógico permite la transmisión de sistemas y códigos de pensamiento expresados simbólicamente, a través de los cuales la comunidad se comunica y reproduce los sentidos culturales que son base fundamental de la cosmovisión en el *ayllu Sullka Uta Salla Qullana*. Dicho de otro modo, la familia extensa recurre a la metáfora, representación y metonimia como estrategias didácticas que permiten comunicar las formas como sienten y se interrelacionan con el mundo, de modo que a la par de involucrar a los niños y niñas en el ritual, se llevan a cabo acciones pedagógicas en dos niveles, uno productivo, en el que se desarrollan competencias cognitivas y procedimentales de manejo del ganado y; otro, espiritual, en el que se cultivan y fortalecen competencias éticas espirituales de interrelación con los otros.

Por su parte, los niños y niñas recurren a la observación atenta *in situ* como estrategia de aprendizaje. Mientras ayudan con el ganado, escuchan y miran atentamente lo que

acontece, puesto que ellos saben que ese no es el momento para preguntar por qué se hacen las cosas, sino de mirar y escuchar para aprender. Comprender esta actitud, implica interpretar interculturalmente el “silencio del niño” puesto que, este no significa cohibir la participación del mismo sino, asumir una actitud de respeto al desarrollo del ritual y al mismo tiempo aprender en él, a partir de la escucha y observación, porque ya después, cuando se camina junto al ganado, será el momento propicio para preguntar y aprender conversando.

El ritual del *Anaqaniña*

Una vez concluida la *k'illphaña* y luego de comer el tradicional asado, la familia y vecinos se congregan en círculo para proceder a realizar el ritual del *anaqaniña* que es una especie de simulación del traer una tropa de ganado de otra familia que tiene bastante ganado, con la finalidad de incrementar o tener igual que esa familia en los próximos años.

En este ritual, al igual que en la *k'illphaña*, el padre o abuelo, llamado *lari* (zorro) comienza el ritual del *anaqaniña*, arreando con la voz y trayendo imaginariamente la tropa del ganado desde algún otro lugar. En ese sentido, en este ritual, el *lari* simboliza la fuerza y esencia de quién a través de la verbalización del buen deseo, arrea la energía de esa nueva tropa de ganado hasta la *wistalla* (bolsa pequeña tejida) donde está concentrada la energía de la tropa propia, corporeizada en los pedazos de oreja del ganado allí guardados, con el fin de propiciar la reproducción de la tropa:

En la noche invitaba al vecino y rondaba su traguito, el abuelo comandaba y nos hacía *antanir* en su *wistallita*: “anda *antanir*”, vamos a traer de otros lados imaginariamente. Digamos ahorita te toca a vos, te dice: “*kawkit antanta*” (de dónde has traído), vos tienes que pensar de dónde vas a traer, de donde has visto más ganado, en que familia hay. Entonces ya sabes, hay que pensar, después en la *wistallita* te dan, así con coquita más, entonces tienes que pensar ¿de dónde voy a hablar?, ¿de dónde voy a traer?, ¿de dónde hay más tropa?, algunos familiares siempre hemos visto, harto tiene alpaca, harto tienen llama, así *tiwtiras*, *botasas*. Entonces de ahí hay que decir “de ahí he traído”, se sopla ahicito a la *wistallita*, tres veces “hu, hu, hu” se sopla. Te dicen, “ahora ya está aquí”, te dice de tal lugar y al final como si ya estuviera puesto nomas ya se dice, de tal lugar he traído, ya

está aquí ahora, “*wali urakipnay*” dicen, a otro también después, él de donde traerá, el otro también, así da vuelta todo por la derecha.

Hasta las wawas también algunos curiosos, “yo también quiero” dice, “yo también quiero ir a traer de donde hay ganado, yo también conozco”. Algunos grandecitos ya hay, quieren, algunos no también... como estuviéramos jugando así, así traen, *chama anaqaniñaya* ...arrear acaso es fácil, acaso es poquito, eso estarían imaginando, tejiendo o he hecho comer uno en el camino, estarán diciendo. Después de *anantar* ch'allamos y los que se han tomado, cantan ahí a veces para la llama... luego al día siguiente, se hace agujerito ahí afuerita con azuquita se guarda la *wistalla*, ya está en su corralito (Ent. F.C. 02/01/17)

La *anaqaniña* es un ritual familiar propio de la crianza del ganado camélido, con gran componente simbólico. Utilizando la misma *wistalla* y siguiendo el sentido metafórico y metonímico iniciado en la *k'illphaña*, el *lari* continúa este ritual donde se vierte el aliento de vida y el buen deseo de cada uno de los participantes que se concreta en un relato cultural creativo.

Este relato busca a través del poder de la palabra y el deseo, atraer la mayor cantidad de ganado a la tropa en los próximos años, por ello, quien verbaliza, recibe la *wistalla* (que simboliza el corral al que se mete la tropa, corporeizado metonímicamente en los pedazos de oreja cortados en la *k'illpha*), a donde se moviliza, imaginariamente con la palabra, el ganado desde otras localidades.

Dicha verbalización, responde a una estructura que guía su producción, basado en: *qué* se trae (llama o alpaca, y características del mismo), *desde dónde* (*sayaña* o comunidad), *de quién* (comunario con bastante ganado) y, *cómo y por dónde se trae* (características, peripecias y anécdotas en el camino); por lo que, si bien existe lineamientos para la verbalización, también existe cierta libertad que da paso a la creatividad de cada uno de los participantes, sean estos adultos o niños.

En otras palabras, la efectividad del relato (re)creador en esta circunstancia particular requiere de la vivencia e imaginación de cada uno de los participantes. Por un lado, es necesario conocer antes los lugares ya sea en la comunidad o fuera de esta, desde donde se trae el ganado, la clasificación taxonómica local, así como haber *experimentado* el manejo

del ganado, con todas las dificultades y anécdotas que esta puede incluir. Por otro, la imaginación, que refiere a lo que Vigotsky denomina “actividad creadora”, capaz de “crear nuevas imágenes, nuevas acciones... capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos” (1986, pág. 3), este es justamente el proceso que tiene lugar con la verbalización, la creación de nuevos relatos con base en la experiencia vivida, con el fin de asegurar la continuidad del ciclo reproductivo del ganado. Por eso, el *anaqaniña* constituye un ritual importante para el desarrollo de la creatividad anclado en el territorio y donde además, la movilidad física resultado de la experiencia del pastoreo permite dar paso a una movilidad imaginaria, ya que en este ritual la verbalización permite moverse imaginariamente por el territorio.

Asimismo, en este ritual se aprende y vivencia la concepción cíclica de la vida a partir de la renovación de la energía del ganado y el relato que impulsa el inicio de la vida del nuevo ser. Siendo así, los pedazos de oreja cortados del ganado que nació el pasado año, concentran la energía de estos que se enlazan y dan fuerza a aquellos que nacerán el próximo año.

Esto quiere decir, que el *anaqaniña* es también una práctica ritual espiritual de regeneración de la vida del ganado, puesto que a través de ella el orador, verbaliza el deseo y le da vida con el aliento (*sami*), por ello, a la conclusión del relato se procede al “*samtaña*” (dar aliento) a través del “ha, ha, ha” que se vierte en la *wistalla* que concentra los pedazos de oreja que tienen la capacidad de atraer más energías para la reproducción del ganado. De ahí la relación entre el deseo verbalizado y el *samtaña* vitalizador que se deposita en el *samiri* (en este caso *wistalla*) donde se concentra toda la energía del ganado.

Siendo así, el relato con base en *la palabra* y *el aliento*, tienen el poder de (re)generar la vida. Solamente al recurrir a estos, es posible dar vida al nuevo relato, en tanto verbalización del buen deseo, de “hacer vivir” ese futuro deseado:

En ese de cuando traemos diciendo dicen “*kawkit antaninta, jakaima, kawkhatsa antanta*” (¿de dónde vas a traerlo?, **hazle vivir**, tráelo como si fuera real) así de aimara te preguntan, y decíamos “*na wicincia akat antanta*” (eso de Wicincia yo estoy arreando). Pero, “*kunamsa antanta*” (¿el que está haciendo?) te pregunta no ve, y te decía *janq'u qamakiniwa, tiwtira qamaniw* (puro blanco será, pura *tiwtira*) así, después tres veces se *samanta*, ya de tal lugar he traído, son *tiwtiras, botasas, huancalles*, así se dice, así hay que hablar, samantando tres veces... así era, y de ahí casi coincidencia, se cumplía también parece, así también nacían. (Ent. V.G.23/02/17)

Esto nos permite acercarnos a la comprensión del significado cultural del *relato* y *buen deseo* en la cultura aimara, en la que no es posible solo pedir que se reproduzca la vida de la nada, sino que implica el cuento, relato, conversación respecto del *dónde, qué y cómo*.

Desde esta comprensión, el poder performativo de la palabra se refleja en el deseo verbalizado que tiene eco en nuestra realidad. Por eso, así como en este ritual y en otros de carácter social, político o productivo donde se vierten buenos deseos, la comunidad indica casi en coro: “*wali ura kipnay*” (“que [lo dicho] sea en buena hora”), con la firme intención de que lo deseado sea dicho en un buen momento, y se capten todas las buenas energías para su réplica en la realidad. Esto refleja lo fundamental que es en la concepción aimara, la verbalización invocadora de energías positivas de los cerros tutelares y otros desde los cuales las autoridades originarias, padres y demás comunarios van a *antanir*, es decir, arrear la suerte para lograr el futuro deseado.

La *anaqaniña* es entonces, un primer espacio en el que los niños practican este *antanir*, de modo que cuando ellos sean mayores e incluso autoridades originarias puedan participar en celebraciones como comunario, arreando o atrayendo con la palabra la reproducción del ganado y el bienestar de la comunidad. Así, por ejemplo, cuando las autoridades originarias verbalizan públicamente el buen deseo, suelen decir: “*suma marakipna, taqpachan mayaj ch'alltayani*” (entre todos avanzaremos juntos, como en un solo paso). Con la misma intención, los comunarios expresan su agradecimiento a la gestión de la autoridad saliente, indicando “*juk'ampiskaniwa marataqija tulks jachaykiriniwa*” (para el año va a estar más tu ganado, va a hacer llorar siempre a tus yernos (porque no se

podrá atajar), por eso, la verbalización positiva que puede ser traducido en este caso, en el *antanir*, es muy importante en la cultura aimara, ya que promueve la armonía con la comunidad y el territorio en el que vivimos.

Las canciones para el ganado son otra de las prácticas rituales posteriores a la *k'illphaña* que caracterizan la crianza del ganado en la comunidad, y constituyen una forma afectiva de relacionamiento con el ganado a través de la palabra cantada. De acuerdo a Arnold & Yapita, estas pueden ser consideradas parte de las prácticas textuales andinas y la enseñanza retórica que funcionan como un artificio mnemotécnico que permite entrelazar diversos campos de saberes (1998) ello nos incita a considerar a las canciones como otra estrategia didáctica andina presente en el pastoreo, orientado a la reproducción cultural, lo que implica además, poner mayor atención al potencial epistemológico de esta práctica textual en la crianza que visibiliza otras formas de relacionamiento afectivo espirituales con el ganado.

En términos metodológicos, ambos rituales representan espacios para aprender a partir de la *verbalización*, la *narración* de relatos y la *escucha*. Esta última habilidad es básica para desarrollar competencias de relacionamiento ético con el otro (s), en tanto ser que cohabita y forma parte de la unidad de la que somos parte.

Asimismo, tanto el canto como la narración representan la oportunidad de desarrollar competencias comunicativas a partir de la experiencia cultural propia, que no está sujeta a la repetición de un mismo discurso alejado del contexto, sino que hace de este, el punto de partida y significación del mismo.

b) Taqiyaña

El *karwa taqiyaña* o pisado es otra de las actividades particulares de la crianza del ganado camélido en la que se combina también aprendizaje técnico y espiritual. Esta actividad tiene por finalidad el *miraña* que es la reproducción de llamas y alpacas. En ésta

se involucra la familia íntegra debido a que se requiere la ayuda de todos para arrear la tropa de machos y hembras, que se separan de otras con crías.

Hacer pisar el ganado, este tiempo siempre es su época (fin de año), empezando desde enero, febrero hasta marzo más o menos. Primero, en el *cancha yuyu* a las hembras hay que seleccionar para hacer cruzar, a las que no tengan cría, eso se *winkillo*, (hacer sentar amarrando las patas) eso se hace con chaco, ahí puede haber unos 10, 20 o 50, hembras depende del ganado que tenemos. Mientras, alguien va al *tataku yuyu* (canchón de machos) a abrir, más que todo a los niños se manda, porque hay que cuidar que esos no estén cerca de la tropa, por eso alguien ya tiene que estar vigilando ahí, porque se salen y pueden ir a pisar a cualquiera, hay que cuidar, entonces se abre el corral de machos y carrera van, primero al corral pequeño, y pasan al *cancha yuyu* que está al lado, conoce pues su camino, corre, ahí se sientan nomas ya. Ahí a veces puede sobrar machos, esos se arrear al corral de al lado, se cierra la puerta, se espera a que terminen de pisar... ya se paran, cada uno que va acabando se va llevando al corral de al lado. Después, a cada una de las hembras se desamarra y hay que ir a botar donde está el resto del ganado, a esa dirección, mientras los machos se dejan en el corral pequeño. (Ent. F.C. 01/01/17)

Durante el “pisado” del ganado, toda la familia se moviliza en el arrear y vigilar el ganado. Los niños/as representan ayuda importante, pues se ocupan de atajar el ganado de los corrales, y si ya son más grandes (*yanapt'ir wawa*) de traer o llevar las tropas. De ese modo, en este se fortalecen conocimientos y habilidades respecto a la gestión de la *sayaña* y los corrales que existen al interior de esta, así como el comportamiento de cada tropa:

El que patea el llamo macho tiene que estar vigilando siempre, ya tiene que estar con su meriendita temprano, porque ese tiene que estar mirando. Para eso tiene que prever la mamá la merienda, porque sabe que no va tener mucho tiempo de comer.

Cuando ya se termina el pisado, se saca los machos con dirección a otro lado, donde no están las hembras, incluso se va entre dos por lo menos, sino puede ser muy peligroso, porque a veces puede estar cerca la tropa con crías o del vecino, por eso el pastor debe estar pendiente, hay que estar mirando eso. A veces, como se lleva a pastear todo el día cuando se hace pisar (tres o cuatro días seguido) esos pueden ver de lejos una tropa del vecino, a unas 5 o 6 cuadras, corren los 50 llamos, se mezclan como *phiri*, con el ganado de los demás, ahí es grave, se dispersan, se mezclan, pero es difícil, cuesta, te gana pues ... ahí hay que avisar a la casa, sino a los vecinos, separar, por lo menos unas dos horas de trabajo es. (Ent. A.C. 24/02/17)

Debido a que en este ritual se moviliza y patea a todo el ganado, de manera simultánea y diferenciando las tropas (machos, hembras y hembras con crías), la

participación de los niños es muy importante y necesaria. A la par de colaborar en esta actividad, estos fortalecen la espiritualidad, ya que desde el principio hasta el final los niños escuchan y observan atentamente lo que se hace y dice, lo que involucra libaciones donde invocan a los *apus* e *illas*, conversaciones con el ganado y, finalmente, participan de la comida, que es otro momento de expresión de la espiritualidad orientado a la reproducción de la tropa, al respecto una comunaria comenta:

Tienen unas illas también. El papá tiene donde el corral de las llamas, en una *wayaqa* (bolsa tejida pequeña), ahí en un aguayo, ahí tiene una *illa*, como pezuñas son, con eso habla mi papá, cuando hace cruzar, ahí samanta “ha” “ha” (con las dos manos juntadas, formando una especie de tutuma) con manos cerca de la boca, ahí está su *illa*, así sabe decir. Así, él le conversa al ganado, le habla siempre al ganado “aquí va ser tu casa, aquí te vas a multiplicar, ahí le hace halagos” eso le dice a las crías. (Ent. J.CH. 20/02/17)

La conversación con las deidades, las *illas* y los animales es parte de la espiritualidad que se vivencia en esta actividad. En ella, los niños aprenden escuchando y en silencio este modo de interactuar con los otros. Mientras se desarrollan las libaciones, los niños saben que es importante estar en silencio, puesto que es un momento sagrado donde los padres o abuelos dialogan con los cerros tutelares y *awichas* que nos cuidan.

La comida de ese día, es el ritual que concluye la actividad del día, de ahí que cobra gran importancia simbólica al acompañar el pedido de multiplicación del ganado.

Había pues una costumbre que se comía *qhurina*, eso era echo de harina amarilla o blanco tostado así en perol, siempre hacíamos *mut'i* de maíz, como de choclo blanco, eso siempre mi mamá, así en balde remojaba, para una semana ya tiene que estar preparando y bajando de eso sabíamos hacer cocer, cocíamos con queso. El *phiri*, el mote, el queso, así mismo comíamos donde la llama, eso decía era para que crie harto, harta cría, no falle ni uno, eso sabe decir, para eso es. El maíz, nos sabe hacer, hacer blanco siempre, eso decía “como puros crías blancas tendría” eso ha creído será, tal vez así siempre sería, pero a mí siempre así me hacía preparar “*qhurina* hay que hacer”, siempre hay que estar haciendo.

Todo eso donde pisa las llamas, así una piedrita había, cuadradito y sobre eso un aguayo ponía y hay encima, alrededor echabas con el mote, con el *phiri* mas alrededor, bien redondito, encimita los quesos. Ahí chairo más, con chuño molidito con arrocito, entonces ese chairo mi papá decía hay que cocinar, y eso sin cuchara nos hacía comer, de eso las llamas cuando comes con cuchara mal sabe

criar, o sea que su pie puede ser chuequito, puede ser otro lado manito chueco o sino sin ojos así; tampoco hay que jugar así nomás con el chaco, dice que la llama al parir sabe sufrir, esas creencias tenían pues. (Ent. V.G. 23/02/17)

La comida de este día, adquiere un significado cultural importante para la exitosa reproducción del ganado, puesto que, así como las anteriores está repleta de símbolos y analogías. Por ende, la importancia de la comida no se reduce a la satisfacción de una necesidad fisiológica, sino también espiritual, puesto que implica la posibilidad de relacionarnos, a través de ella, con la nueva vida que se gesta. Por eso no solo importa *qué* alimentos se preparan, sino el *cómo* y *dónde* se consumen. Así por ejemplo el *phiri*, simboliza el deseo de reproducción del ganado, motivo por el cual, se come en el mismo canchón donde se realiza el pisado, para concentrar y afianzar las energías necesarias para la continuidad del ciclo reproductivo. Así, el deseo de reproducción de la tropa es acompañado no solo con las palabras y la verbalización, sino también con el preparado de la comida.

En ese entendido, la importancia pedagógica de los rituales de crianza del ganado, trascienden el sentido técnico procedimental y aportan aprendizajes éticos espirituales, debido a que estos se caracterizan por la presencia de “símbolos” que “permiten que los actores asuman contenidos cognitivos referidos a los fundamentos del mundo y de la sociedad” (Gertz 2003, citado en Lozada, 2006, pág. 139) De ahí que, a través de la metáfora, los rituales de crianza de camélidos emplean símbolos que recrean y reafirman socialmente la cosmovisión andina basada en la ciclicidad del tiempo (*pachakuti*), la fuerza seminal del aliento y el buen deseo y la complementariedad e interrelacionalidad entre los diferentes seres que habitan el territorio. Ello, nos incita a pensar en los rituales como practicas andinas de resistencia que condensan aprendizajes ideológicos que fortalecen la identidad cultural, la vida comunitaria y el relacionamiento con el territorio.

Por todo ello, la crianza de camélidos en la comunidad no se reduce a intereses o relaciones comerciales, sino que implica ante todo una interrelación afectiva, espiritual, productiva y ante todo formativa; por lo que tiene un papel esencial en la reproducción de

la cultura, en tanto posibilita las condiciones, espacios y actividades necesarias para la interacción de los niños con el mundo aimara. En otras palabras, “criarse junto al ganado” representa la posibilidad de vivenciar experiencias en diversos espacios de reproducción y regeneración bioculturales (pastoriles y rituales) y actividades (pedagógicas productivas) que permiten aprender interactuando con los otros (con palabras y acciones), como condición básica para la crianza en el marco de la cosmovisión que guía a la comunidad.

4.3.3. Conversación y movimiento en la crianza andina

El movimiento que se genera al caminar por el territorio es esencial para desarrollar conocimientos integrales que consideran la vida en cada uno de los pisos ecológicos. En ese andar, lo que se ve, influye sobre lo que conversamos, pero esto no quiere decir que la conversación sea reducida a lo visto, sino que este genera unos “temas” que llevan a otros, produciendo así una cadena que permite expandir y profundizar tópicos, que no son solo conocimiento, sino principalmente tramas de significación.

En la comunidad existen dichos como: “*wawanakaxa parlakipañapakapiniw*, “*wawanakaxa ujañapiniw, sino kunamatraq yatini*” (a las wawas hay que decirles, hacerles saber o contarles, sino como van a saber) y “*kunsa wawanakaru parlkañapiniw jani amuqiñati*” (cualquier cosita a las wawas hay que estar contando, no hay que estar callado nomas). En la comunidad, el decir o verbalizar es metodológicamente esencial para la formación de los niños y niñas, por eso, entre madres, se aconsejan conversar siempre que sea posible con los hijos.

Cada vez que pasábamos por ahí, mi papá me indicaba: “allá en esas pampas, aquel lugar gredal, de ahí se trae *phasa*, así hay” y te cuentan y también porqué hay la *phasa*. De eso, por ejemplo, mi papá decía: “dice que antes la madre tierra había dicho dice, esto es un lugar muy árido, no hay nada, solo papa produce ¿qué van a hacer mis wawas? ¿qué van a comer? así preocupada: “voy a sacar un poco de mi leche” y con su pecho ha derramado eso, de ahí dice, hay la *phasa*, porque solo hay en algunos lugares, no hay en todo lugar solo son como venitas. (Ent. J.CH. 15/02/17)

A medida que caminamos, ya sea pasteando el ganado o simplemente, acompañando a los padres, tíos o abuelos a alguna de las residencias estacionales, hay que mirar para conversar. Cuando algo llama nuestra atención, observamos con mayor interés y preguntamos sobre ello. Así, por ejemplo, en las pampas se puede observar la floración de la leña y preguntar. Asimismo, a veces durante las caminatas, son los padres quienes, al mirar el entorno, observan algún rastro o algún ganado e inician la conversación sobre rasgos que delatan sus características comportamentales, estado de salud u otros, con el fin de que, cuando sea el momento, el niño pueda caminar solo y cuidar del ganado. En ese sentido, el mirar en tanto acción personal conduce a la interacción que permite la transmisión y construcción de conocimientos con referencia territorial.

Los padres y madres de la comunidad están conscientes de la importancia pedagógica del “mirar”, por ello comúnmente repiten a sus hijos “mirando siempre hay que caminar”. Los niños desde pequeños escuchan estas palabras y saben que mientras cuidan del ganado, van a la *chacra* o caminan rumbo a algún lugar (estén solos o acompañados) deben estar atentos, mirando lo que encuentran a su paso, porque sobre estos detalles se conversa después o en el momento, ya que la conversación, sea en el camino o en otro lugar, no surge de la nada, sino de aquello que vemos en nuestro andar.

En las caminatas los niños aprenden además a escuchar y preguntar. A partir de la huella de un zorro en el camino se puede desatar un sinfín de comentarios, preguntas y explicaciones sobre las características del animal, su dirección, peso e incluso ir más allá y conocer los tipos de zorros e historias locales en las que este animal encarna personajes. Por ello, para aprender es importante conversar, porque a medida que se camina, se disipan dudas, amplían conocimientos y sobre todo comprenden significados culturales que están inmersos en estas narrativas.

Así como el territorio es diverso, los tópicos de conversación que se desarrollan al caminar por él también lo son. Por esa razón aprendemos que el camino y la oralidad, son el espacio, tiempo y medio ideal para abordarlos. Al caminar de *Suni* a *Umaphusa* (un día

aproximadamente) se puede conversar algo de historia, medicina, bioindicadores procedimientos de marcado del ganado, características y particularidades de la flora y fauna del lugar, estrategias de conservación y ampliación de bofedales y, en otras continuar profundizando estos saberes, reflexiones e incluso habilidades (rastreo, hilado u otros).

Esto significa que, más allá del abanico de posibilidades “temáticas” para el desarrollo de la conversación y el aprendizaje, el territorio y la oralidad, permite además abordarlos y entretrejerlos de múltiples maneras. Siendo así, la *conversación* se asemeja al *tejido*, en el que se recurre a todos los elementos que dispone el territorio y los caminantes, para entrelazarlos y tejer aprendizajes diversos, situados y culturalmente pertinentes, que no responden a una división occidental de las áreas de conocimiento, sino a la integralidad y dinamicidad de la vida misma.

La conversación en tanto interacción verbal situada incluye también la experiencia personal-comunal de sus interlocutores, lo que le añade un componente identitario muy importante a este proceso educativo. Cuando se camina junto a los abuelos, papas o tíos, se aprende la historia del *ayllu*, los saberes, conocimientos y sentidos inmersos en las prácticas productivas, medicinales, astronómicas y otras.

Cuando oímos lo que se dice, sabemos que aquello de lo que hablamos es parte de nuestra identidad comunal, familiar y personal. Esa es una de las principales particularidades de la educación que se desarrolla en este caminar junto al ganado, en esta, el énfasis no está en el conocer por conocer, sino en la gestión comunitaria del conocimiento supeditado a la vida en comunidad.

Si al conversar, se comparte saberes y vivencias, estas últimas están necesariamente entrelazadas con nuestras *emociones*, puesto que no es posible dar a conocer nuestra vivencia sin dejar de expresar las emociones que las acompañan. Sobre este punto Maturana, indica que “estamos en el lenguaje cuando nos movemos en las coordinaciones de coordinaciones de acciones en cualquier dominio que sea. Pero el “lenguajear” de hecho ocurre en la vida cotidiana entrelazado en el emocionar, y a lo que pasa en este

entrelazamiento llamo conversar” (2000, pág. 42) . En ese sentido, en el conversar no están presentes únicamente *conocimientos*, sino también *emociones* de manera que, al fluir la conversación, las emociones cambian y estas a su vez dinamizan el rumbo de la conversación.

De la misma manera, cuando hacemos referencia a algún conocimiento, éste, siempre está en relación a lo que uno vive. Por ello, cuando se conversa, no repetimos un mismo “texto” de manera neutral, deslocalizado o ajeno a nosotros mismos, sino que lo decimos desde nuestra experiencia y comprensión de mundo, tomando en cuenta además las características de nuestros interlocutores. Por esa razón, la conversación más allá del valor pedagógico, adquiere importancia política e identitaria para el *ayllu*.

En palabras de Maturana “las experiencias constituyen el fundamento de darse cuenta de que uno no puede hacer referencia a una realidad independientemente de uno” (2000, pág. 24) Siendo así, lo que decimos esta necesariamente vinculado a lo que vivimos. Por ello, al conversar no solo compartimos conocimientos o experiencia personal, sino también los sentidos sociales y formas culturales de interactuar con el territorio y la comunidad que, dicho sea de paso, están configurados en una determinada lengua, en este caso, el aimara.

Este último, constituye un aspecto central de la conversación y crianza en general, puesto que como sostiene Kramsch (1998), las lenguas originarias encarnan la realidad cultural de los sujetos. De ahí que, la percepción y pensamiento de la realidad esta mediatizado por la lengua, en tanto construcción cultural que permite generar un tejido de significaciones, que a su vez son comunicados a través de la lengua. En ese sentido, más allá del uso instrumental, la importancia es tal porque en ella se articulan las categorías epistemológicas que el pueblo ha construido producto de la interacción con su territorio y que, en este caso, están estrechamente vinculadas a prácticas productivas de camélidos.

De acuerdo a Vigotsky (1968) el desarrollo del pensamiento esta interrelacionado con el desarrollo del lenguaje. En esta interrelación el significado de la palabra juega un rol

central, por lo que los niños y niñas no solo aprenden a referenciar el mundo en y desde la lengua, sino principalmente a comprender sentidos culturales en cuanto al significado de las palabras, en tanto unidad del *pensamiento verbal* porque “cada palabra es ya una representación y consecuentemente cada acto de pensamiento, no es solo una unidad de habla, sino también una unidad de pensamiento” (Vila, 1985, pág. 22).

De este modo, en la crianza no solo están presentes “palabras” en lengua indígena, sino categorías culturales propias que sostienen y guían el accionar comunitario. Así, por ejemplo, una de las comunarias aclara “*Uywa suma uywaña, kunatixa jupanakawa jiwasaruq uywistu* (hay que criar bien al ganado, porque ellos nos crían)” esto porque la concepción comunitaria de crianza se basa en los principios de relacionalidad y complementariedad que implican ante todo un sentido ético con el otro. De ahí que, cuando los comunarios van a cuidar del ganado, es usual oírles decir: “*uywaru sarqta* (estoy yendo a criar)” porque se entiende que la relación con el ganado, no es únicamente productiva, sino principalmente afectiva.

Por esa razón, cuando los niños y niñas caminan junto al ganado no solo aprenden la acción, sino el sentido cultural del criar, esto es el “*uywaña*” en el que se conversa con el ganado, pero también con las deidades a quienes se encomienda el cuidado y protección de las *wawas*. Con esa intención, es frecuente que los abuelos, recuerden a los hijos: “hay que pedirse, hay que acordarse, para que sea bueno, para que les vaya bien: “*Uywir Mallku, Uywir T’alla, camin mallku, camin t’alla*; así hay que acordarse también al caminar, *jumaw sum puriyitanta* (tú me vas a hacer llegar bien)” (Ent. P.A. 24/12/17). Esto porque, desde la lógica comunitaria, la crianza se desarrolla en la interacción con el territorio y los seres que habitan en él, por lo que además del ganado, nos relacionamos con los *uywiris* (criadores) corporeizados en cerros, montañas y otros, tales como el *Sajama-Anallajchi*, con quienes nos vinculamos a través del movimiento, la palabra verbalizada y el rito, tal como se observa en la figura:

Figura 5: Red de crianza



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas realizadas en la comunidad

Como se visualiza en el gráfico, la crianza se desarrolla en términos de integralidad, donde todos los seres sean humanos o no, constituyen parte de la red comunitaria que posibilita la crianza. Dicho relacionamiento se basa en las normas de convivencia comunitaria y territorialidad aimara, donde la vida en general se cría bajo la tutela de los criadores mayores que representan las deidades que resguardan el territorio. Por tanto, los aprendizajes que desarrollan los niños y niñas en el territorio del ayllu, están orientadas y posibilitadas en gran medida por las relaciones que se establecen con los otros seres, quienes son, al igual que las personas, actores clave en la crianza. De ahí que, la comunidad, concibe a las interacciones con los otros, posibilitadas por el movimiento a través del territorio, como una condición necesaria para la crianza.

Capítulo 5: Conclusiones

La investigación realizada tuvo el propósito de analizar la crianza de niños y niñas junto al ganado camélido en el marco de la dinámica territorial en el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana, *marka* Curahuara de Carangas desde una perspectiva principalmente social cultural y educativa émica. En ese marco, se presenta a continuación las conclusiones a las que se arribaron:

En la comunidad, la crianza de niños y niñas en tanto concepción y práctica está enmarcada en el “*uywaña*” que refiere a la crianza de la vida en su conjunto. Esta categoría epistemológica aimara da cuenta de una *red de crianza* basada en la comunidad, que se articula a manera de tejido, puesto que en él interactúan seres humanos, animales, plantas y deidades que habitan el territorio, de modo que la crianza se constituye en un proceso afectivo, integral, interactivo y único, cuyas reglas son extensivas no solamente a los seres humanos.

Esta red de crianza se afinsa en el territorio de la comunidad, de ahí que responde a la relacionalidad, complementariedad y jerarquía natural bajo la cual se dinamiza la vida en ésta. Por esa razón, la crianza se desarrolla bajo la protección tutelar de los “*uywiris*” (deidades criadoras: *Uywir Mallku* y *Uymir T’alla*) que cuidan, protegen y crían la vida que crece bajo su tutela, lo que explica el lugar fundamental que tiene el ritual (como expresión de relacionamiento espiritual) en la crianza. Por ello, al concepto de crianza desarrollado por Rengifo (2004) en términos de reciprocidad y equivalencia; podemos añadir el carácter tutelar y relacional de la crianza andina en la que la posibilidad está influida por las energías que provienen también de las deidades que habitan el territorio y que sostienen la red de crianza.

Siendo así, los sentidos culturales y productivos que guían la dinámica comunitaria y su relacionamiento con el entorno orientan a su vez, la naturaleza de la crianza y aprendizaje en el *ayllu*. Ésa es la razón por la que el lenguaje metafórico y la representación

simbólica acompaña en todo momento la crianza y por la que los aprendizajes desarrollados en torno a los principios que guían la dinámica productiva pastoril se convierten en el andamiaje metafórico, necesario, para comprender los principios que guían también la dinámica social comunitaria, ya que, así como se participa de las actividades pastoriles al interior de la familia, se participa también de las actividades sociales, rituales y políticas al interior de la comunidad. Es por ello que, a diario los niños se crían, criando el ganado.

En consecuencia, las formas de aprender están directamente relacionadas con las formas de habitar el territorio. Esto quiere decir que la *movilidad* caracteriza, tanto, los patrones de residencia, como, la crianza en la comunidad. En otras palabras, así como el movimiento posibilita la gestión adecuada y pertinente del territorio en cada uno de los pisos ecológicos, posibilita también la formación integral de los niños y niñas en el *ayllu*. En ese sentido, la principal pauta de aprendizaje que determina qué y cuándo se transmiten estos conocimientos está vinculado a los patrones locales de ocupación del territorio.

Caminando se aprende. El caminar de un piso a otro adquiere importancia pedagógica en la crianza de los niños, ya que se constituye en un tiempo de conversación donde se transmiten y recrean toda la red de significados que representa la cultura. Siendo así, la movilidad que posibilita el desplazarse por el territorio tiene una connotación distinta a la occidental citadina, no representa una pérdida de tiempo; sino más bien, la oportunidad propicia para conversar, desarrollar aprendizajes e interrelacionarse con los otros seres que conforman la comunidad.

La conversación que se desarrolla al moverse de un lado a otro, es uno de los pilares fundamentales de la crianza, puesto que, más allá de la aclaración de dudas a través de la pregunta, permite la transmisión, producción y recreación de conocimientos situados que son consolidados en la práctica *in situ*. Por ello, la conversación es un mecanismo esencial para asegurar la reproducción cultural y se constituye además en un componente metodológico clave de la crianza andina de niños y niñas en el *ayllu*.

Esto significa que el *conversar* mientras se camina tiene un carácter profundamente pedagógico, ya que no se reduce al hablar de cualquier tema y en cualquier lugar, sino que implica un entrelazado entre el contexto, los saberes y conocimientos de la comunidad, la experiencia personal-comunal y las *emociones* que dinamizan la conversación. Este último es un componente central que diferencia la “educación” local, de la occidental, puesto que implica un nexo profundo con la *realidad* mediatizada por las formas de sentir y relacionarse que el pueblo aimara, así como otros, ha construido socialmente.

El territorio diversifica y dinamiza la conversación. Es el lugar y aquello con lo que nos encontramos en el camino, el detonante de la conversación y, por ende, del proceso de crianza en el *ayllu* que asigna un tiempo y espacio importante a la educación verbalizada. De ahí que, con base en la investigación es posible discutir teorías como las de Rogoff (1993) que sostienen el carácter mayormente práctico de la educación indígena, puesto que como se ha evidenciado hasta aquí, en la crianza en el ayllu Sullka Uta Salla Qullana, el aprendizaje verbal es tan frecuente e importante como el desplazamiento por el territorio.

En ese sentido, el *territorio* adquiere una importancia fundamental en la crianza andina, ya que no es solamente el entorno natural objeto de conocimiento, sino un ente vivo que con quien se aprende, dinamiza y posibilita entretener conversaciones al ritmo de la vida misma, alejados de la clásica separación disciplinar de la realidad y la mirada colonial extractivista de la naturaleza. Esta consideración ontológica relacional del territorio como un otro ente con quien nos vinculamos, conlleva diferencias fundamentales en el relacionamiento que se establece con él, puesto que implica ante todo un sentido ético moral.

Así como el territorio y los seres que habitan en él son diversos, las formas de relacionamiento o diálogo que se establecen entre ellos también lo son. Por eso la crianza no se reduce a la interacción entre humanos, sino que es producto las relaciones entre diversos seres. Por ello, la diversidad de relacionamientos implica diversidad de formas de aprendizaje. Así, en el caso del ayllu, la *conversación* es la base del aprender caminando; el

hacer la base del aprender pasteando y; la verbalización u *observación en silencio*, del aprender en espacios rituales.

Eso quiere decir que, la estrategia metodológica responde esencialmente a principios de *territorialidad y temporalidad*, y no sólo a las características de los contenidos a ser transmitidos, tal como ocurre en la escuela tradicional. Esto, nos permite comprender el sentido holístico de la crianza en la comunidad, en la que no es necesario separar un tiempo y espacio aparte para la “educación” de los hijos, sino que, ésta se desarrolla a la par de la movilidad que supone el desarrollo de la práctica productiva en el marco de la dinámica territorial en el ayllu.

Se aprende, así como se vive: en movimiento, comunidad e interacción con la “naturaleza” viva. Ello significa que, el proceso formativo no está centrado en el educando, ni el educador, sino en la *interacción* que se establece entre los seres con quienes se convive, sean estas personas, animales o deidades. Es con ellos, con quienes se establecen relaciones personificadas entre “humanos” y “no humanos” y, en cuya interacción, se desarrollan los aprendizajes.

El aprendizaje en torno a la actividad productiva de camélidos en el ayllu, implica, ante todo, un relacionamiento ético con el otro, puesto que se trata de aprender con otro ser vivo. Esto conlleva una cualidad única, la ética del cuidado basada en la reciprocidad. En esta, la relación no es directamente con objetos aislados, insensibles e inertes, sino con otros sujetos, seres vivos que son considerados también entes constituyentes de la comunidad. En ese sentido, la relación es más bien interactiva e interdependiente, razón por la que, en la comunidad el ganado es motivo de cariño, respeto y cuidado, distinto a la arbitraria escisión colonial que, por mucho tiempo supuso la relación entre el hombre y la naturaleza.

Esto quiere decir que, detrás del “aprender a manejar el ganado” está el principal aprendizaje, *aprender a vivir con otros seres vivos*. No se trata de establecer una relación productiva ni pedagógica, utilitaria, mercantilista o antropocéntrica con los *otros* seres, sino una de convivencia e interdependencia recíproca que se constituye en una de las principales

características de la crianza en el ayllu y que le otorga un *sentido ético* a la crianza. De ahí que, a diferencia de la educación occidental, ésta no enfatiza únicamente aspectos cognoscitivos necesarios para vivir individualmente o solo entre seres humanos, sino una gama de ecoaprendizajes que posibilitan la vida entre diversos seres en comunidad.

El carácter comunitario (en el sentido más amplio) que caracteriza el proceso de crianza, refleja la finalidad pedagógica de este “sistema educativo” orientado a la formación para la vida en comunidad. No se trata de discursos o acciones individuales pedagógicas cognitivistas, sino de una acción comunitaria orientada al horizonte común que representa el *suma qamaña* y *suma jakaña*, como expresión de la complementariedad entre la dimensión social y natural ecológica necesaria para la convivencia.

Por ello, durante la crianza del ganado los niños/as desarrollan tanto: competencias cognitivas y procedimentales respecto al manejo del ganado y territorio, como también competencias ético espirituales que les permiten desarrollar relaciones afectivas necesarias para ser parte del entramado de interacciones con los demás seres, que implica la vida en comunidad.

En el mismo sentido, la valoración responde principalmente al marco cultural en el que se desarrolla la crianza. De ahí que, el ser (*suma chuymaniña*) y proceder (*suma luraña*) de acuerdo al *thaki* y *sarawi* (costumbres) de la comunidad se constituye en la principal característica del *suma wawaña* y por ende del *suma jaqiña*.

Finalmente, analizar la crianza de niños y niñas aimaras en este ayllu, nos lleva a (re)pensar respecto de los marcos estructurales desde los cuales históricamente se han pretendido comprender las “pedagogías” y sistemas educativos indígenas, puesto que acercarnos a la comprensión integral de estos, requiere superar lógicas coloniales y “ontologías dualistas occidentales” bajo las cuales la “educación” se enmarca en los límites del antropocentrismo, que anula y excluye otras formas educativas basadas en “ontologías relacionales” “en las cuales los mundos biofísicos, humanos y supernaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre

estos” (Escobar 2014, citado en Garcés 2018, pág. 21). Por ello, el relacionamiento entre diversos seres juega un rol central en la crianza en el ayllu, y otras comunidades indígenas que comparten esta otra mirada de la “naturaleza” y de sí mismos.

Comprender la relacionalidad que caracteriza la concepción de vida, crianza y el ser aimara en este *ayllu*, nos impulsa a repensar también el concepto de interculturalidad, puesto que esta no sería suficiente para dar cuenta del relacionamiento entre diferentes seres o entes que supone la convivencia armónica desde la perspectiva de pueblos indígenas, en los cuales la vida no se limita al relacionamiento entre humanos de diferentes culturas, sino otra que supera la mirada antropocéntrica e involucra un relacionamiento entre entidades diversas que incluye lo humano y no humano. En otras palabras, pensar en una convivencia y diálogo armónico entre seres de distinta naturaleza, implicaría considerar otras ontologías, es decir otros “sistemas de propiedades atribuidas a los existentes” (Descola, 2012, pág. 95) ya que como advierte Garcés “este sistema de propiedades interviene en la determinación del tipo de relaciones posibles entre entidades humanas y no-humanas. (2018, pág. 20). De ahí que, sería posible, encaminarnos hacia un relacionamiento y diálogo inter-entidad(es) que no se restringe a lo social o cultural, sino que involucra necesariamente el componente natural-ecológico que caracteriza la naturaleza de las relaciones que establecen diversos diferentes pueblos indígenas con el mundo.

Capítulo 6: Propuesta

PROYECTO PILOTO DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE CURRÍCULO LOCAL EN LA ESCUELA SECCIONAL *UMAPHUSA* DEL AYLLU SULLKA UTA SALLA QULLANA, MARKA CURAHUARA DE CARANGAS

6.1. PROBLEMA

El *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana, así como otros pertenecientes a la *marka* Curahuara de Carangas, viven actualmente procesos de nuclearización de la población en el pueblo. Siendo así, muchas de las familias viven la mayor parte del año en el pueblo donde pueden acceder a servicios de luz, agua, señal de televisión, telefonía e internet y escuelas con nivel primario y secundario.

Pese a ello, muchos comunarios del *ayllu* que tienen hijos en edad escolar los inscriben en la escuela seccional multigrado de *Umaphusa* que se ubica en el territorio del *ayllu*. La razón para ello, es el acuerdo interno de los comunarios de este, quienes desde hace varios años han decidido que esta escuela seccional debe seguir funcionando, ya que además de contar con infraestructura suficiente (aulas, computadoras, cancha y otros) ésta es considerada un orgullo de la comunidad, ya que no todos los *ayllus* cuentan con una y porque además, ésta es una de las primeras escuelas que permitió a los comunarios aprender a leer y escribir, mucho antes, de que se crearan las escuelas en el pueblo.

Del mismo modo, pese a la concentración poblacional en el pueblo, muchos comunarios mantienen la actividad de crianza de camélidos en los pisos ecológicos del *ayllu* que están distantes del pueblo, apoyados en el uso de motocicletas que les permiten movilizarse con mayor facilidad y rapidez y, al mismo tiempo desarrollar otras actividades económicas en el pueblo.

Sin embargo, debido a que los niños menores no pueden trasladarse, solos, al igual que sus padres en motocicletas hasta el piso ecológico más lejano donde se cría el ganado, estos reducen su participación a las actividades ganaderas que se realizan principalmente en

Umaphusa (donde una vez pasadas las lluvias, se traslada temporalmente a las crías y ganado vulnerable) y, a otras que se realizan a fin de año, cuando varias familias se trasladan a *Suni* para cuidar por unos meses, de las crías que allí nacen.

En ese sentido, a pesar de que las familias de la comunidad, intentan articular las actividades escolares y otras económicas en el pueblo, con la crianza de camélidos, muchos comunarios advierten que, los niños dejan de aprender muchos saberes necesarios para la crianza del ganado, porque la vivencia junto a estos es más corta. No obstante, indican también que, en este tiempo, ya no es posible vivir solo en el campo, porque es necesario también asistir a la escuela y conocer también las ciudades donde podrán estudiar, después, alguna carrera, como lo hacen muchos de los jóvenes de la comunidad en la actualidad.

De acuerdo a los comunarios, el aprendizaje de la lengua originaria por parte de las generaciones más jóvenes, es otro de los aspectos que comienza a preocupar, ya que a pesar de que todos los niños hablan y entienden la lengua, son varios quienes ya no se animan a usar esta en el pueblo, a menos que padres, abuelos o tíos lo hagan. De esta manera, el castellano va ganando mayores espacios de uso, en comparación al aimara, lengua en la que se crea, recrea y transmite gran parte de los saberes y sentidos culturales locales.

A esta situación se añade que, algunos jóvenes y niños indican a sus padres, que sería mejor “acabar el ganado” para dedicarse a otra actividad que demande mejor sacrificio o traslados a los pisos ecológicos distantes. No obstante, existen procesos que en los últimos años vienen impulsando el fortalecimiento de actividad productiva y la riqueza cultural de la región. Una de ellas, es llevada a cabo por el municipio que pretende apuntalar la crianza de camélidos como base el potenciamiento económico y turístico, por lo que vienen generando, diversos eventos y proyectos principalmente productivos y turísticos que van fortaleciendo ésta actividad y la valoración que de ella se tiene. Asimismo, la escuela conforme a la obligatoriedad que demanda el cumplimiento de la ley 070, respecto de la educación intercultural, intracultural y plurilingüe, viene realizando algunas actividades en aula que, de acuerdo a los estudiantes y padres de familia, tocan aspectos relacionados a la

descripción de algunas actividades de crianza de camélidos, plantas medicinales y cuentos locales que, desde su perspectiva, son positivos para la formación de sus hijos.

Sin embargo, pese a la existencia de normativa educativa favorable al fortalecimiento de la lengua y cultura en espacios escolares, e incluso, la predisposición de la comunidad y el maestro de la escuela seccional Umaphusa por abordar y profundizar aspectos concernientes a los saberes, conocimientos y prácticas locales, éste es aún insuficiente en la escuela, ya que como destaca el mismo: hasta ahora solo se ha podido avanzar en la descripción de algunas actividades relacionadas a la crianza de camélidos, identificación de las plantas medicinales de la región y narración y escritura de algunos cuentos locales.

Por ello, es necesario contar con mayor bagaje respecto de los saberes y conocimientos locales que están presentes en la memoria, experiencias y vivencias de la comunidad. En ese sentido, resulta pertinente desarrollar un proyecto piloto de diseño e implementación de currículo local desde la comunidad, con el fin de visibilizar los saberes y conocimientos desde el espacio escolar.

6.2. JUSTIFICACIÓN

Ante el peligro de la erosión epistemológica y lingüística que afectaría la dinámica territorial comunitaria del *ayllu*, el diseño de un currículo local posibilitaría encarar ésta a partir de la participación de los comunarios del *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana

La puesta en marcha de acciones que permitan diseñar e implementar un currículo local en la comunidad se presenta, además, como una alternativa que, no solo permitiría visibilizar saberes, conocimientos y prácticas locales, sino también, contar con un documento que pueda constituirse en un insumo central para la labor educativa en la escuela seccional de manera que sean estos la base sobre la que se desarrollen los procesos educativos que allí se llevan a cabo.

Esta propuesta se convertiría además en una acción comunal que puede ser catalogada como una propuesta de “abajo hacia arriba” que de acuerdo a López “se caracteriza por la agencia indígena, que marca una direccionalidad de abajo hacia arriba...” (2009, pág. 147) . Al ser la comunidad el principal agente, el resultado estaría articulado a los intereses y cosmovisión del pueblo. En otras palabras, el producto se convertiría en un insumo político pedagógico enlazado al proyecto político y la vida de la comunidad orientado a la autodeterminación del pueblo.

Asimismo, diseñar un currículo local desde la comunidad y con base en su propia dinámica política, social y territorial, tal el caso de la comunidad que mantiene vigente dichos sistemas de organización, permitiría llevar a cabo un trabajo cuyo producto este impregnado de la identidad y sentidos culturales y productivos que guían a la comunidad.

De esa manera, no solo se estaría poniendo en práctica la función ideal que marca la Ley de educación entorno a los actores educativos y su corresponsabilidad en favor de la educación, sino que, además, se desarrollarían procesos explícitos de valoración de los saberes y conocimientos propios que iniciarían en los comunarios e impactarían además en los niños y niñas de la comunidad.

Diseñar un currículo local con y desde la comunidad, se convierte también en una estrategia que permitiría a la comunidad empoderarse y ganar espacios en el sistema de educación escolarizado, de modo que sean los saberes, conocimientos y sentido culturales propios el eje central de los procesos educativos desarrollados en el aula. De este modo, se estaría fortaleciendo el vínculo de la comunidad con la escuela, y al mismo tiempo fortaleciendo la intraculturalidad en la misma.

En ese mismo sentido, diseñar un currículo local, podría ser el inicio o detonante de políticas de fortalecimiento y/o *planificación de la identidad*, lo que según Castillo (2003) reviste importancia y crucialidad al momento de recuperar, conservar y desarrollar la lengua y cultura de nuestros pueblos.

Finalmente, la elaboración del mencionado currículo, es una tarea que estaría apoyada, no solo, en la predisposición y estructura organizativa de la comunidad, sino también en experiencias similares tales como la de Raqaypampa que aportó en la visibilización de la necesidad e importancia de la presencia de conocimientos locales en el currículo escolar.

6.3. FINALIDAD

Visibilizar prácticas, saberes y conocimientos del *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana.

6.4. OBJETIVO

Desarrollar un proyecto piloto de diseño de currículo local comunitario en la escuela seccional de *Umaphusa* en el marco de la dinámica territorial en el *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana.

6.5. ÁMBITO

Población meta

Niños y niñas de la *ayllu* Sullka Uta Salla Qullana.

Cobertura

Principalmente niños y niñas de la comunidad que asisten a la escuela seccional de *Umaphusa*, pero también niños y demás comunarios del *ayllu*.

Tiempo

Dos años.

Alcance

Lograr un proyecto piloto modelo de diseño curricular local de un *ayllu* que sirva de pauta para otras experiencias en comunidades similares, vecinas de la *marka*.

6.6. ACTORES

Autoridades indígenas del *ayllu*

Padres / Madres de familias indígenas

Adolescentes y jóvenes

Ancianos de la comunidad

Profesores

Alcaldía municipal de Curahuara de Carangas

Cooperación internacional

6.7. RECURSOS

Del municipio

De la Cooperación Internacional

De la misma comunidad

6.8. FACTIBILIDAD

La puesta en marcha del proyecto piloto de diseño e implementación de currículo local en la escuela seccional *Umaphusa* de la comunidad Sullka Uta Salla Qullana es posible de realizarse por las siguientes razones:

La CPE y la ley de educación 070 apoya y exige la concreción de una Educación Intercultural Intracultural y Plurilingüe, por lo que se apoya el abordaje de saberes y conocimientos locales en las unidades educativas.

Las autoridades originarias y la comunidad en general están al pendiente del desarrollo de las actividades y proyectos que se desarrollan en ésta, puesto que ésta escuela se ubica enteramente en territorio de la comunidad.

Los estudiantes que asisten a ésta son hijos e hijas de la comunidad que participan de las actividades productivas de la comunidad, por lo que conocen, viven y están inmersos en mayor o menor medida en la dinámica productiva y territorial de la comunidad.

El maestro que trabaja en esta escuela de aula multigrado habla y escribe la lengua aimara, además de contar con una experiencia de más de 20 años de trabajo en la comunidad, razón por la que la comunidad reconoce su compromiso y predisposición respecto de actividades que desarrolla la comunidad.

La escuela seccional es considerada un símbolo de prestigio para la comunidad, debido a su historia, premios y proyectos captados a través del mismo; razón por la cual la comunidad se encuentra dispuesta a desarrollar acciones que coadyuven al mejoramiento de la tarea educativa que se desarrolla en esta.

La ejecución del proyecto piloto no requiere mayores recursos económicos, puesto que se apoya principalmente en la organización y gestión de la comunidad, así como en el apoyo de las autoridades educativas del distrito que están dispuestas al fortalecimiento de los saberes y conocimientos locales con miras a potenciar el municipio como destino turístico de la región.

6.9. METODOLOGÍA

Debido a las características del proyecto y de la comunidad, se opta por una metodología propia, participativa, reflexiva y consensuada basada en la *conversación*, como estrategia central que permita el dialogo y sistematización de prácticas, saberes y conocimientos vinculados a la dinámica productiva y territorial de la comunidad que serán trabajados en diversos talleres comunitarios desarrollados en la Casa de la Comunidad.

En ese sentido, será participativa, puesto que involucra el accionar de toda la comunidad educativa (abuelos, padres de familia, profesores y estudiantes) articulada a las formas *propias* de organización social y política de la comunidad. Siendo así, las autoridades originarias (Tata Awatiri, Mama Awatiri) serán parte fundamental en el desarrollo del proyecto.

Reflexiva, puesto que implica la sistematización comunitaria de saberes y conocimientos, así como la construcción consensuada y puesta en marcha del diseño curricular local que recoja las necesidades formativas que tengan como base la identidad y cosmovisión propia.

<p align="center">PROYECTO PILOTO DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE CURRÍCULO LOCAL EN LA ESCUELA SECCIONAL <i>UMAPHUSA</i> DEL AYLLU SULLKA UTA SALLA QULLANA, MARKA CURAHUARA DE CARANGAS</p> <p align="center">MATRIZ DE PLANIFICACIÓN</p> <p align="center">2019-2020</p>			
DESCRIPCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
<p><i>FINALIDAD</i></p> <p>Visibilizar prácticas, saberes y conocimientos del <i>ayllu</i> Sullka Uta Salla Qullana.</p>	<p>A diciembre 2020 el proyecto piloto desarrollado en la escuela seccional <i>Umaphusa</i> está siendo modelo propuesto para ser replicado en las escuelas del pueblo o en otras fuera de él.</p>	<p>Actas de reuniones.</p>	<p>Las instituciones involucradas incorporan en su institucionalidad los beneficios generados por el proyecto.</p>
<p><i>OBJETIVO</i></p> <p>Desarrollar un proyecto piloto de diseño de currículo local comunitario en la escuela seccional de <i>Umaphusa</i> en el marco de la dinámica territorial en el <i>ayllu</i> Sullka Uta Salla Qullana.</p>	<p>A 30 de septiembre de 2020, la escuela seccional <i>Umaphusa</i> desarrolla todas sus actividades escolares articuladas a la gestión productiva y territorial de la comunidad con base en la propuesta de diseño curricular local elaborado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan anual bimestralizado - Planes de desarrollo curricular. - Fotografías y videos. 	<p>Las intervenciones de otros actores e instituciones refuerzan los procesos generados por nuestro proyecto.</p>

PROYECTO PILOTO DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE CURRÍCULO LOCAL EN LA ESCUELA SECCIONAL <i>UMAPHUSA</i> DEL AYLLU SULLKA UTA SALLA QULLANA, MARKA CURAHUARA DE CARANGAS MATRIZ DE PLANIFICACIÓN 2019-2020			
DESCRIPCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
El <i>ayllu</i> Sullka Uta Salla Qullana ha desarrollado un proyecto piloto de diseño curricular en la escuela Seccional <i>Umaphusa</i>			
Componente 1: El <i>ayllu</i> Sullka Uta Salla Qullana pone en marcha el proyecto piloto con base en el diseño curricular local en la escuela seccional <i>Umaphusa</i>	A 31 de abril y 30 de julio de 2020, por lo menos el 40% y 70% de la propuesta de currículo local está siendo desarrollada en la escuela seccional <i>Umaphusa</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Plan anual bimestralizado - Planes de desarrollo curricular - Fotografías y videos. - Trabajos producidos por los estudiantes. 	Las políticas educativas públicas son favorables al fortalecimiento de los saberes y conocimientos propios.

PROYECTO PILOTO DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE CURRÍCULO LOCAL EN LA ESCUELA SECCIONAL *UMAPHUSA* DEL AYLLU SULLKA UTA SALLA QULLANA, MARKA CURAHUARA DE CARANGAS

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN

2019-2020

DESCRIPCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
<p>Componente 2:</p> <p>El ayllu Sullka Uta Salla Qullana estructura una propuesta de diseño curricular local comunitario</p>	<p>A 31 de octubre de 2019 se han llevado a cabo al menos tres talleres para la redacción de la propuesta de diseño curricular comunitario con la asistencia de comunarios, autoridades originarias y profesores de la escuela seccional de <i>Umaphusa</i>.</p> <p>A 30 de noviembre de 2019 se cuenta con al menos el 80% de la propuesta de diseño curricular estructurada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia - Cronograma de actividades - Documento de diseño curricular 	

PROYECTO PILOTO DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE CURRÍCULO LOCAL EN LA ESCUELA SECCIONAL <i>UMAPHUSA</i> DEL AYLLU SULLKA UTA SALLA QULLANA, MARKA CURAHUARA DE CARANGAS MATRIZ DE PLANIFICACIÓN 2019-2020			
DESCRIPCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
<p>Componente 3:</p> <p>El ayllu Sullka Uta Salla Qullana se logra la sistematización saberes y conocimiento locales en el marco de su dinámica territorial.</p>	<p>A 31 de junio de 2019, la comunidad ha llevado a cabo al menos cuatro talleres de sistematización de saberes y conocimientos con base en la dinámica productiva y territorial de la comunidad, con una asistencia de al menos el 80% de los miembros de la comunidad.</p> <p>A 30 de julio se cuenta con el 90 % de los cuadros de sistematización llenados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia. - Cronograma de actividades. - Cuadros de sistematización - Fotos. 	
ACTIVIDADES			
<p>para el componente 3</p> <p>3.1.Socializar y consensuar de manera comunitaria el trabajo a desarrollarse para la puesta en práctica del proyecto</p> <p>3.2.Conformar equipos de sistematización al interior de la comunidad.</p> <p>3.3.Gestionar materiales para la sistematización.</p> <p>3.4.Desarrollar talleres de sistematización de saberes y conocimientos (conversatorios)</p>			<p>Para el logro del componente 3: Se cuenta con el consenso y compromiso de la comunidad y autoridades originarias de la comunidad.</p>

PROYECTO PILOTO DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE CURRÍCULO LOCAL EN LA ESCUELA SECCIONAL <i>UMAPHUSA</i> DEL AYLLU SULLKA UTA SALLA QULLANA, MARKA CURAHUARA DE CARANGAS MATRIZ DE PLANIFICACIÓN 2019-2020			
DESCRIPCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
Para el componente 2: 2.1. Identificar los pilares en los que se apoya la propuesta de diseño curricular local. 2.2. Redactar la propuesta de diseño curricular local articulado a la gestión productiva y territorial de la comunidad.			Para el logro del componente 2: Contamos con el compromiso y participación de la comunidad.
Para el componente 1: 1.1. Socializar el diseño curricular local con toda la comunidad educativa de la escuela seccional <i>Umaphusa</i> . 1.2. Generar acuerdos de participación comunitaria para la implementación del currículo local en la escuela seccional <i>Umaphusa</i> . 1.3. Implementar el diseño curricular en la escuela seccional <i>Umaphusa</i> . 1.4. Generar espacios permanentes de dialogo y valoración de la implementación del proyecto.			Para el logro del componente 1: Los estudiantes, maestros y comunidad educativa en general responden proactivamente a la implementación del currículo local.

Referencias

- Albó, X., & Barnadas, J. (1990). *La cara india y campesina de nuestra historia*. La Paz: UNITAS/CIPCA.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre le origen y la difusion del nacionalismo*. . Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.S. de C.V.
- Arnold, D., & Espejo, E. (2007). De qeros y constelaciones: algunas relaciones entre las prácticas astronómicas y textuales aymaras. En D. Arnold, J. Yapita, & E. Espejo, *"Hilos sueltos": los Andes desde el textil* (págs. 301-347). La Paz: Plural Editores/ILCA.
- Arnold, D., & Yapita, J. (1998). *Río de vellón, río de canto: Cantar a los animales, una poética andina de la creación*. La Paz: Hisbol, UMSA - ILCA .
- Arratia, M., & Gutierrez, P. (2013). Territorios en movimiento: Derechos colectivos y relaciones de género en contextos de diversidad cultural. *FLACSO Argentina*, 151-232.
- Bártenes, G. (2006). *El arte cerámico Awajún: espacios de socialización*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. (Traducción de Roc Filella Escola). Barcelona: Gedisa.
- Berger, P., & Luckman, T. (1998). *La construccion social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Boaventura de Sousa, S. (2006). *Conocer desde el Sur*. Lima: Fonfo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Bouysse-Cassagne , T., & Chacama, J. (2012). Partición colonial del territorio, cultos funerarios y memoria ancestral en Carangas y precordillera de Arica (siglos XVI-XVII). *Chungará, Revista de Antropología Chilena Vol. 44 (4)*, 669-689.
- Cardozo, A. (1995). Tipificación de las llamas k'ara y t'amphullii. En D. Genin, H. Pitch, R. Lizarazu, & T. Rodríguez, *waira Pampa. Un sistema pastoril camélidos-ovino del altiplano árido boliviano* (págs. 65-72). La Paz: ORSTOM/IBTA.
- Castillo, M. (2001). *Aprendiendo con el Corazón. El tejido andino en la educacion quechua*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, PLURAL.
- Castillo, M. (2003). ¿Cómo enfrentar la planificacion linguistica en las lenguas indígenas? ¿Estan enfermas nuestras lenguas osomo noostros los enfermos? . *Qinasay Revista de Educación Intercultural Bilingue*, 79-86.
- CEBIAE, C. P. (1991). *Educación y saber andino*. Lima: I.D.R.C.
- Centro de Apoyo a la gestión sustentable del Agua y Medio Ambiente "Agua Sustentable". (2013). *Plan de adaptación al cambio climático del Parque Nacional Sajama*. La Paz: Agua sustentable.

- CNC CEPOS. (2012). Visiones y paradigmas del mundo andino. *Las formas como sentimos el mundo. Memoria del Taller nacional de espiritualidad en la educación*. La Paz, Bolivia: Quatro Hnos.
- CNC CEPOS. (2012). *Formas y estrategias de transmisión de conocimientos en las naciones y pueblos indígena originario*. La Paz: CNC CEPOS.
- Cottyn, H. (2015). Mantener la exvinculación a raya: reformas liberales y derechos comunitarios en Carangas, 1860-1930. *Umbrales. Revista de Post Grado en Ciencias del Desarrollo*. CIDES-UMSA, 97-132.
- Cox, R. (1996). *El saber local, metodologías y técnicas participativas*. La Paz: NOGUB-COSUDE/CAF.
- Cunningham, M. (2006). Conocimiento local, EIB y los desafíos de la globalización. *Revista Qinasay N° 4*.
- EIGPP. (2008). *Módulo de Historia y cosmovisión indígena. Guía de aprendizaje colectivo para organizaciones y comunidades*. La Paz: Plural Editores.
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Unaula.
- Garcés, F. (2005). De la voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR *Ñawpaqman*. La Paz: Plural Editores.
- Garcés, F. (2014). Aprender otra(s) escritura(s) en los Andes: una invitación a repensar la pedagogía desde la etnografía. *Arqueoantropológicas*, 113-160.
- Garcés, F. (2018). “¡Y qué saben ellos!” (Re)flexionando relaciones epistémicas entre cultura, escritura y naturaleza desde el ámbito andino. Texto no publicado.
- García, F. (2005). *Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural.
- Godenzi, J. (2005). *En las redes del lenguaje. Cognición, discurso y sociedad en los Andes*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Harris, O. (1987). El trabajo y el producto de una economía étnica en el norte de Potosí. En O. Harris, *Economía étnica* (págs. 7-50). La Paz: Hisbol.
- Hernández, L. (2011). Territorios, territorialidades y multiculturalismo. En L. Montenegro, *Cultura y Naturaleza* (págs. 296-305). Bogotá: Jardín Botánico.
- Kawulich, B. (15 de Noviembre de 2005). *Forum: Qualitative Social Research*. Obtenido de FQS: <http://www.qualitative-research.net/net/index.php/fqs/article/view/466/999#g3>
- Klein, H. (1993). *1993 Haciendas and Ayllus. Rural Society in the Bolivian Andes in the Eighteenth and Nineteenth Centuries*. Stanford: Stanford University Press.
- Klein, H. (2011). *A Concise History of Bolivia, 2da. ed.* Cambridge: Cambridge University Press.

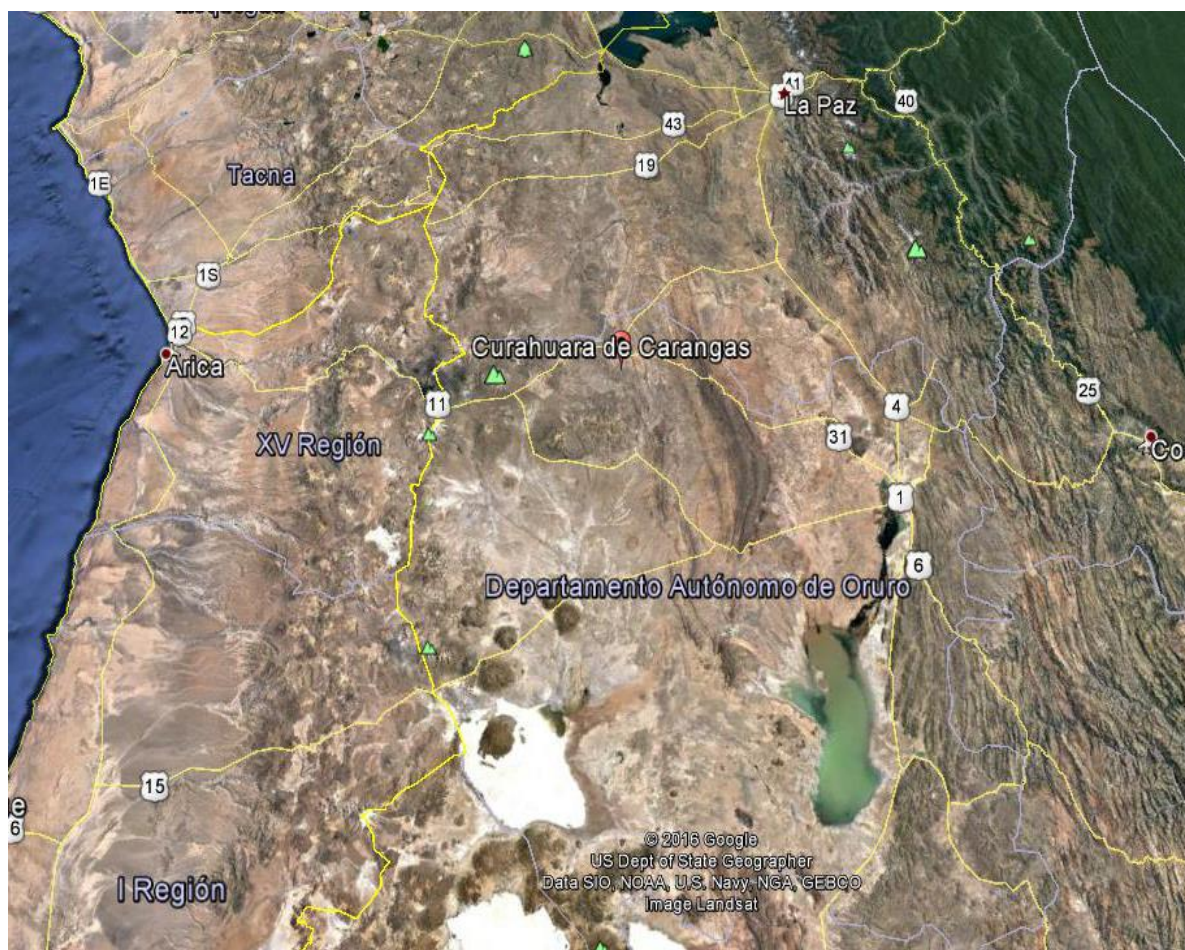
- Kramsch, C. (1998). *Languaje and Culture*. Oxford: University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana (título original: Metaphors We Live By)*. Traducción de Carmen Gózález Marín. 1995. Madrid: Cátedra.
- Larson, B. (1992). *Colonialismo y transformacion agraria en Bolivia. Cochabamba, 1500-1900*. La Paz: CERES/HISBOL.
- Layme, F. (2004). *Diccionario Bilingue Aymara Castellano*. El Alto: Consejo Educativo Aymara.
- Lima, P. (2012). Caranguillas: ¿la capital pre-inka de los Carangas? Re-estructuración de la perspectiva territorial a partir de la presencia de los Inkas. En X. Medinacelli, *Turco marka. Hombres, dioses y paisaje en la historia de un pueblo orureño. Historia-arqueología-Arquitectura* (págs. 49-73). La Paz: IEB.
- Lopez, L. (2009). Interculturalidad, educación y política en America Latina: Perspectivas desde el Sur. En L. Lopez, *Interculturalidad, educación y ciudadaná. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 129-220). La Paz: Plural.
- López, M. (2003). *Pastoreo Andino (Llanquera-Carangas)*. Oruro: CEPA-Latinas Editores.
- Luque, J. (2004). Sobre la diversidad léxica de las lenguas del mundo. En J. d. Luque, *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo. Estudios de linguística del Español* (págs. 179-222). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Luque, J. (2004). Sobre la diversidad léxica de las lenguas del mundo. En J. d. Luque, *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo. Estudios de linguística del Español* (págs. 179-222). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lozada, B. (2006). Imaginario colectivo y gestos rituales en los Andes. En su *Cosmovisión, historia y política en los Andes. Colección de la Maestrías en Historias Andinas y Amazónicas*. Compiladora: Mary Money. Ph. D. Volumen N° 8. La Paz Producciones CIMA. 139-152
- Maldonado, C. (2016). *Dinámicas territoriales y desplazamiento de los conocimientos locales y la lengua aimara en la crianza pecuaria. Estudio en el municipio de Catacora, provincia General Jose Manuel Pando, La Paz Bolivia*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Mamani, P. (2004). *El rugir de las multitudes. La fuerza de los levantamientos indígenas en Bolivia/Qullasuyu*. La Paz: Yachaywasi/Aruwiyiri.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico - Práctico*. México: EDITORIAL TRILLAS.
- Maturana, H. (2000). *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen.
- Mel, M. (1995). El MBU. Un marco culturalmente significativo para la educación en Papua Nueva Guinea. *Revista Perspectivas*, 765-777.

- Municipio de Curahuara de Carangas. (2006). *Plan de Desarrollo Municipal Originario PDMO 2007-2011*. Oruro: Alcaldía Municipal.
- Murra, J. (2002). Control vertical de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas. En J. Murra, *El mundo andino. Población, medio ambiente y economía* (págs. 85-131). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Nanda, S. (1994). *Antropología Cultural. Adaptaciones socioculturales*. Quito: Instituto de Antropología Aplicada.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Nuevo Offser.
- Platt, T. (1982). *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Prada, F. (2009). Territorios epistemológicos y autoaprendizajes en los tsimane' y mosstenes del río Quiquibey en Bolivia. *Vuelo de la luciérnaga*, 96-127.
- Prada, F. (2013). *Biogeografías. Soberanía alimentaria y diversidad*. Cochabamba: PROEIB Andes - UMSS.
- Prada, F. (2013). La búsqueda del territorio y la letra en la sociedad chiquitana. En G. Carrarini, & F. Prada, *Epistemología, letra y alfabetización en sociedades indígenas e interculturales en Bolivia* (págs. 11-122). Cochabamba: FUNDPROEIB Andes.
- Quintanilla, V. (2009). *Hacia la descolonización de la enseñanza de lenguaje y literatura en Bolivia*. La Paz: Ediciones Aides.
- Rengifo, G. (2004). *Cosmovision Andina. Taller sobre crianza campesina de una escuela culturalmente amable*. Lima: PRATEC.
- Rivera, S. (2003). *"Oprimidos pero no vencidos". Luchas del campesinado aymara y quechwa 1900-1980*. La Paz: Aruwiri-Editorial del Taller de Historia Oral Andino (THOA).
- Rivière, G. (1982). *Sabaya: Estructures Socio - Economiques et Representations Symbolique dans le Carangues - Bolivie. Doctorat de 3ème Cycle d'Ethnologie*. París: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Rodas Arano, C. V. (2014). El cercado de la llama libre: transformaciones en el territorio comunitario de Curahuara de Carangas (prov. Sajama, dpto. Oruro, Bolivia 2007-2013). *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, vol. 43, núm. 2, 355-367.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1993) *La metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe S.L. Primera Edición.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, R. (1994). *Ch'iki. Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi*. La Paz: CEE-P.E.I.B.
- Rozo, B. (2011). *Guía introductoria para la investigación de saberes, prácticas y productos musicales*. La Paz: Fundación FAUTAPO.

- Saignes, T. (1986). En busca del poblamiento étnico en los Andes Meridionales s. XV-XVI. *Anales de Investigación. MUSEF*, s/d.
- Sanjinés, J. (2009). "Nación cívica y nación étnica: el conflicto espacio temporal". En J. Sanjinés, *Rescaldos del pasado, conflictos culturales en sociedades postcoloniales* (págs. 161-213). La Paz: PIEB.
- Santos, F. (2004). Escribiendo la historia en el paisaje: espacio, mitología y ritual entre la gente yanasha. En A. Surrallés, & P. García, *Tierra Adentro. Territorio indígena y percepción del entorno* (págs. 187-220). Lima: Tarea Gráfica Educativa.
- Soto, G. (1995). Ganadeía andina y sociedad pastoril aymara. En D. Genin, H. Pitch, R. Lizarazu, & R. T., *Waira-Pampa. Un sistema pastoril camélidos-ovinos del altiplano árido boliviano* (págs. 27-34). La Paz: ORSTOM/IBTA.
- Tusón, J. (2009). *Patrimonio natural. Elogio y defensa de la diversidad lingüística*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.
- Van't Hooft, K. (2004). *Gracias a los animales. Análisis de la crianza pecuaria familiar en Latinoamérica, con estudios de caso en los valles y el altiplano de Bolivia*. La Paz: AGRUCO, CIGAC, PLURAL.
- Vigotsky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vigostky, L. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vila, I. (s/d de s/d de 1985). Lenguaje, pensamiento y cultura. *Anuario de Psicología N°33*, s/d. Obtenido de [www.google.com.bo/?gws_rd=cr&ei=7FvuU_jUDonJsQS8hoGQCw#q=Cultura+y+](http://www.google.com.bo/?gws_rd=cr&ei=7FvuU_jUDonJsQS8hoGQCw#q=Cultura+y+:): Vila, Ignasi (1985) "Lenguaje, pensamiento y cultura". *Anuario de Psicología* Nr. 33
- Viveiros de Castro, E. (2004). Perspectivismo y multinaturalismo en la América Indígena. En A. Surrallés, & P. García, *Tierra Adentro* (págs. 37-82). Lima: IWGIA.
- Walsh, Caterine, Schiwy, Freya y Santiago Castro-Gómez (eds) (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito. Abya Yala - UASB.
- Yampara, S. (2012). ¿Ser indígena o ser 'qullana jaqi'? *La Razón. Suplemento Animal Político*, pág. 6.
- Zabala, Virginia (2016). Ideologías lingüísticas (Memoria de videoconferencia). PROEIB Andes.
- Zambrana, A. (2008). *Papawan Khuska Wiñaspa. Socialización de niños en torno a la producción de papa*. La Paz: PROEIB Andes, Plural.

Anexos

ANEXO 1: UBICACIÓN CURAHUARA DE CARANGAS



ANEXO 2: COMUNARIOS QUE PARTICIPARON DE LA INVESTIGACIÓN



Don Cosme Chuquichambi y Doña Clemencia Apaza en Suni



Don Francisco Cruz y Doña Serapia Apata

ANEXO 3: GUIA DE OBSERVACIÓN

Datos referenciales:

Nombre de la familia:

Ubicación:

Actividad a observar:

Fecha: N° Observación:

Aspectos a observar:

1. Espacios y contenidos:

- Características del espacio en el que se desarrolla.
- Actividad desarrollada por los integrantes de la familia (dinámica)
- Contenidos culturales.

2. Actores e interacciones:

- Roles asignados a los miembros de la familia, en especial los niños/as.
- Lengua empleada en la actividad.
- Prácticas y discursos de los miembros entre sí y con el ganado.
- Actitudes de los niños y adultos.

3. Metodología:

- Estrategias que se emplea en la crianza de niños/as.
- Materiales y otros que acompañan la crianza.

4. Valoración:

- Normas que rigen el desarrollo de la actividad.
- Valoración del rol o aprendizaje desarrollado por el niño.
- Momentos en los que lleva a cabo la valoración.

5. Manejo territorial:

- Desarrollo del niño
- Conocimiento de espacios de crianza de camélidos y funciones de los mismos

ANEXO 4: CUADERNO DE CAMPO

Lugar: Umaphusa, visita a don Alejandro Cruz

Actividad: Movilización y alimentación del ganado

Fecha: 3 diciembre 2016 Hora: 9:20 am Código: C-13

Inscripción	Temáticas/interpretación
<p>Este día me dirigí a Umaphusa con el fin de encontrar algún comunario que estuviera allí con su ganado o realizando alguna otra actividad. Llamo mi atención los acueductos que allí existen y pasan por todas las sayañas; en eso, oí una moto acercándose por una de las calles, miré y reconocí a don Alejandro Cruz, saliendo, pues unos 15 minutos oía pasar la moto, hacia el fondo, donde está su casa.</p> <p>Al pasar, lo saludé, me reconoció y le pregunte a dónde iba. Me dijo que, a su canchón que está del otro lado, pasando el camino principal donde tenía las alpacas que había traído de Suni. Le pregunté, si podía acompañarlo, dijo que sí, subí a la moto, y fuimos hasta allí. Llegamos en unos minutos. Dejo su moto y entramos por el alambrado que estaba al borde el camino, levantamos este alambrado y entramos, caminamos unos 10 metros, y llegamos a otro alambrado, allí pasamos otra vez por medio del alambrado, me comento que él había alquilado ese canchón porque tenía muchas alpacas, que necesitaban más espacio y forraje. Me comentó que dijo que este año tenía muchas crías, porque el año pasado no había hecho pisar, pero este año sí. Por eso mismo estoy usando mallado, dijo, para evitar que el zorro entre. Mire este canchón, que estaba rodeado por una malla cuadrículada, que no permitía que saliera el ganado, e incluso evitaba que pudieran sacar la cabeza como ocurre con los alambrados. Este me dijo era mallado, porque servía como dormitorio para el ganado. Era un</p>	<p>Motocicletas como medio de movilización más frecuente a Umaphusa</p> <p>Movimiento del ganado con el fin de asegurar mayor alimentación con forraje alfa alfa</p> <p>Alambrados como otra tecnología que modifica y segmenta la división de sayañas.</p> <p>Uso de mallados como nueva estrategia para crianza del ganado.</p>

canchón como de 8 x 10 m. aprox., lleno de llamas, un 30 % crías, las madres tenían aretes colgando de ambas orejas, color rojo.

Me comento también que con esa malla que cubría todo el alrededor, se podía evitar que el zorro coma las crías, aunque en una ocasión una de las crías salió de otro corral donde las tenía, y la madre se había quedado adentro, mientras el zorro se comió a la cría.

Mire al alrededor, todo el campo que antes tenía algún alambrado o murallas bajas de piedras o adobe, ahora era mayor, el alambrado había parcelado todo, ya todo era una especie de cuadrículado, segmentado.

Después saco el ganado de allí, haciéndoles señas mientras abría la puerta. Las crías salían correteando, “jugando siempre están” dijo, así les fuimos arreando a un corral cercano, donde el me comento que les haría comer alfa, pero que debíamos cuidar que solo comieran en la mitad, porque el otro lado (que estaba dividido por un pequeño canal por donde corría el agua), era jark’a, lo que según me dijo era una parte de la sayaña, en este caso del corral, donde se hacía crecer el pasto o cualquier otro forraje, y que sirve para alimentar al ganado, dividiéndolo en partes de modo que el ganado, no coma de donde sea, sino que coma progresivamente y aprovechando al máximo el mismo. Por eso me pidió que le ayudara atajando de un lado al ganado, para que este no pase, al otro que se guardaba para otro día, ya que como le dijo en Umaphusa el forraje es medido nomas. En eso algunas crías corrieron y pasaron jugando, le pregunte si las arrearía para regresarlas a donde comían las demás, pero me dijo que no, que esas eran crías, que necesitaban comer más, por eso como eran apenas dos las que habían pasado, me dijo “que coman nomas”.

Gestión de tierras al interior de la sayaña: la jark’a.

ANEXO 5: GUIAS DE ENTREVISTA

GUIA DE ENTREVISTA PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Datos generales:

Ficha N° Lugar.....Fecha.....

Datos del entrevistado/a:

Nombres y Apellidos..... Sexo..... Edad.....

Grado de escolaridad.....Lenguas que habla.....

Número de hijos:..... Número de hijos en la escuela.....

Pisos ecológicos que ocupa:

Preguntas:

I. Actividades:

¿Cómo criaba las llamas y alpacas cuando usted era niño/a? ¿dónde?

Actualmente, ¿Quiénes de su familia se ocupan de criar las llamas y alpacas? ¿Por qué?

¿Qué actividades desarrolla en época de lluvia? ¿Dónde? ¿Por qué?

¿Qué actividades desarrolla durante la época escolar?

¿Qué actividades principales implica la crianza de ganado?

¿Qué significa para usted las llamas y alpacas?

II. Roles e interacciones

¿Qué integrantes de la familia u otros participan en la crianza de camélidos? ¿Qué hacen?

¿En qué y cuándo participan/ayudan los niños y niñas de la familia? (k'illphado u otros)

¿Cuándo le acompaña(n) su(s) hijo(s) en la crianza de llamas y alpacas?

¿Qué lengua(s) usa(n) cuando se ocupan del ganado? ¿Dónde? ¿Por qué?

¿Cómo y en qué lengua(s) se comunican con los niños/as en la crianza de camélidos?

¿Cómo se relaciona el niño/a con las llamas y alpacas?

¿Qué responsabilidades tiene el niño/a con el ganado?

¿Cómo le enseña sobre el ganado, lugares, cuidados y alimentos necesarios para pastear?

III. Contenidos culturales:

¿Qué opina de la crianza de camélidos?

¿Qué aspectos importantes deben aprender los niño/as para ayudar a la familia en la crianza de ganado? (conocimientos, habilidades y otros)

¿Qué hacen los niños/as cuando van a pastear el ganado? ¿Qué llevan o que traen?

¿Qué deben aprender/saber los niños y las niñas para poder pastear el ganado?

¿Que deben saber de los alimentos que pueden encontrar cuando pastean?

¿Qué conocimientos de su ganado debe tener el niño/a?

¿Que debe saber mirar (tiempo, rastros)?

IV. Metodologías y valoraciones:

¿Cómo aprenden los niños y niñas a ayudar en la crianza del ganado? ¿de quienes aprenden?

¿Cómo se le enseña al niño/a lo necesario para criar el ganado?

¿Cómo se evalúa/valora los aprendizajes y/o logros de los niños y niñas? ¿Cuándo?

¿Cómo deben ser los niños/as idealmente? ¿Cómo se los denomina?

V. Manejo territorial

¿Que debe saber el niño sobre el territorio para pastear el ganado?

¿Cómo aprende a reconocer el territorio? ¿Cuándo y de quien aprende?

¿A qué edad puede pastear solo el ganado y dónde?

¿Qué precauciones debe tener al momento de cuidar el ganado? (lluvias, granizo, relámpago, depredadores, comida)

GUIA DE ENTREVISTA A COMUNARIOS/AS MAYORES

Datos generales:

Ficha N°:..... Lugar.....Fecha.....

Datos del entrevistado:

Nombres y apellidos:.....Sexo.....Edad.....

Grado de instrucción:..... Lenguas que habla (L1 y L2).....

Número de hijos:.....N° de hijos en la escuela.....

Comunidad a la que pertenece:.....

Actividad económica a la que se dedica:.....

Lugar donde creció:.....

Lugar donde vive generalmente:.....

Preguntas:

I. Temporalidades en la crianza de camélidos:

¿Anteriormente cómo se criaba el ganado? ¿Dónde?

¿Cuál era la época de más cuidado? ¿Por qué?

¿Qué actividades se realizaban desde que nacía una llama o alpaca?

¿Quiénes eran los encargados de esta(s) actividad(es)?

¿Qué hacían los niños/as en el k'illpado, pisado, esquilado?

¿Cómo era la relación con los animales?

¿Cómo se organizaba la comunidad para esta actividad?

¿Qué ha cambiado? y ¿Por qué?

¿Qué experiencia y/o anécdota recuerda usted cuando era niño/a?

¿Qué beneficios económicos trae consigo la crianza de ganado?

¿Cuáles son los lugares de pastoreo en la actualidad?

¿Cómo se cría el ganado a lo largo del año? ¿Qué se hace?

¿Cuáles son los cuidados necesarios?

¿Qué rituales y/o permisos se realizan en la crianza del ganado? (apareamiento, k'illpado, otros) ¿Dónde y cuándo se los realiza? ¿Qué ha cambiado?

¿Cómo se distribuyen los espacios de pastoreo y acceso al agua?

¿Cómo se distingue y separa el ganado?

¿Cómo se involucra la comunidad y/ autoridades originarias en esta actividad?

¿Qué prácticas se han mantenido o perdido sobre la crianza de camélidos?

II. Crianza:

a) Escenarios y actividad de aprendizaje:

¿Cómo y dónde aprendían los niños de familias que se dedicaban a la crianza de ganado?

¿Cómo se educaban los niños/as que participaban de esta actividad?

¿Cómo se denominaba a los niños/as virtuosos?

¿Cómo se llamaba a los niños/as que ya estaban en edad de ayudar en el pastoreo?

¿Dónde acompañan o participan más los niños/as?

b) Contenidos culturales:

¿Qué conocimientos o habilidades desarrollaban los niños/as? ¿Qué debía saber hacer, mirar o recoger durante el pastoreo?

¿Qué se enseñaba a los niños/as? ¿En qué momento los niños aprendían sobre los cuidados del ganado?

¿Qué conocimiento del ganado o de las características debe saber?

¿Qué aprendían/hacían los niños y que aprendían las niñas?

c) Roles

¿Qué roles cumplían los integrantes de la familia respecto de la crianza de camélidos?

¿Cómo participaban los niños y las niñas en esta actividad?

¿Cuáles eran las responsabilidades de los niños y niñas en la crianza de ganado?

¿Qué hacen los niños en el pisado, k'illpado y otros?

d) Interacciones y actitudes:

¿Cuál era la actitud de los niños respecto a aprender o participar de estas actividades?

¿Cómo se relacionaban los niños con los animales?

¿Cómo consideraba usted a las llamas y alpacas? ¿Conocía la vida o diferenciaba sus ganados?

¿Le gustaba criar y/o cuidar el ganado? ¿Por qué?

¿Cómo y en qué momentos se conversaba sobre la crianza de camélidos?

¿Con quienes se relacionaba usted cuando estaba en suni? ¿Quiénes le acompañaban o a quienes acompañaba usted?

¿Qué lengua(s) se empleaban en estas actividades?

¿Qué es lo que más se acuerda cuando era niño y cuidaba del ganado?

¿Con quiénes y que jugaba cuando pasteaba?

¿Recuerda alguna canción sobre sus animales?

e) Metodologías:

¿Qué estrategias empleaban los padres, madres, abuelos para enseñar a los niños a participar en la crianza de camélidos?

¿Cómo aprendió a diferenciar el ganado?

¿Cómo aprendió usted a cuidar del ganado?

¿Cómo aprendió los lugares donde llevar a pastear el ganado?

f) Valoraciones:

¿Cómo se denomina a los niños/as que ayudan en el pastoreo?

¿Qué características debían tener los niño/as que participaban en esta actividad?

¿Qué conocimientos, actitudes y/o habilidades deben adquirir los niños y niñas sobre el cuidado del ganado?

¿Qué ayuda podía brindar un niño/a en determinada edad?

¿Cuándo se considera que un niño puede cuidar solo al ganado?

¿Qué cambios se han generado en la participación de niños en la crianza de ganado?

¿Cómo ha cambiado este educar de los niños/as actualmente? ¿Por qué? ¿Qué opina al respecto?

¿Cómo educa usted actualmente a sus hijos y nietos? ¿En qué lengua?

¿Considera que estos aprendizajes son útiles a los niños de hoy?

¿Cómo considera usted la relación de los niños con el ganado en la actualidad?

g) Manejo territorial

¿Qué actividades se desarrollaban en cada una de las estancias? ¿Por qué?

¿Cómo se cuidaba el territorio?

¿Qué ritos o permisos había que pedir antes de realizar algunas actividades? ¿Cuándo?
¿dónde?

¿Cuál era la diferencia de vivir en el pueblo y en suni?

¿Dónde le gustaba vivir con prioridad cuando era niño/a? ¿Por qué?

¿Qué significa para usted el territorio?

¿Con quién aprendió usted a reconocer los lugares por donde se debe caminar/pastear?

¿Cómo aprendió?

¿Cómo aprendió la historia de los lugares de la comunidad?

¿Cómo aprendió a obtener agua? ¿De dónde y cuándo?

¿Qué experiencias implicaba el traslado de una a otra estancia antes y ahora?

¿Qué significa para usted las llamas y alpacas? ¿Cómo las considera?

GUIA DE ENTREVISTA PARA NIÑOS Y NIÑAS

Datos generales:

Ficha N° Lugar.....Fecha.....

Datos del entrevistado

Nombres y apellidos..... sexo.....

Grado escolar..... Edad.....

Unidad educativa a la que asiste:.....

Lenguas que habla.....

Lugar donde vive:.....

Animales que cría:.....

Preguntas:

¿Cómo ayudas en la crianza del ganado?

¿Te gusta acompañar o ayudar a tu familia en la crianza del ganado? ¿por qué?

¿Cuándo tu familia se ocupa del ganado vas con ellos? ¿Por qué?

¿Qué significa para ti las llamas y alpacas?

¿Dónde pasteas el ganado?

¿Cómo aprendiste a cuidar el ganado?

¿Qué haces después de clase?

¿Qué haces a fin de año, cuando ya acabó las clases?

¿Qué es lo que más te gusta de criar el ganado?

¿Qué es lo que menos te gusta?

¿Con quienes te encuentras cuando pasteas el ganado?

¿Con quiénes y que juegas en suni? ¿Cuándo?

¿Conoces los lugares de pastoreo?

¿Cómo decides donde llevar el ganado?

¿Qué cuidados debes tener cuando pasteas el ganado?

¿Cómo diferencias tu ganado?

¿Te gusta estar en suni o en el pueblo? ¿Por qué?

¿Qué haces cuando no estas pasteando el ganado?

¿Que debes llevar contigo para pastear el ganado?

¿Qué alimentos y medicinas puedes encontrar en el campo durante el pastoreo?

¿Cuáles son los lugares por donde no se debe caminar?

¿Conoces los linderos de los comunarios? ¿Cómo sabes de donde a donde se patea el ganado?

¿Qué llevas y traes cuando vas a pastear?

¿Qué juegas cuando vas a pastear?

ANEXO 6: DIBUJO LIBRE



Dibujos realizados por
niños de 9 a 10 años
(cuarto de primaria,
escuela seccional de
Umapusa)
Fecha: 7 febrero de 2017



Cuadro de Análisis

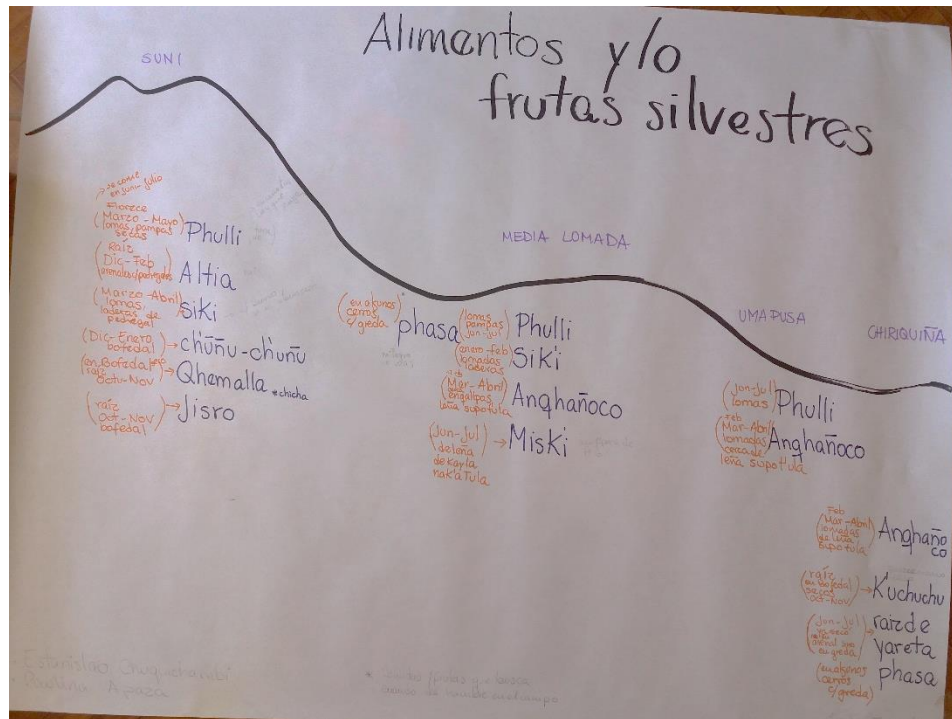
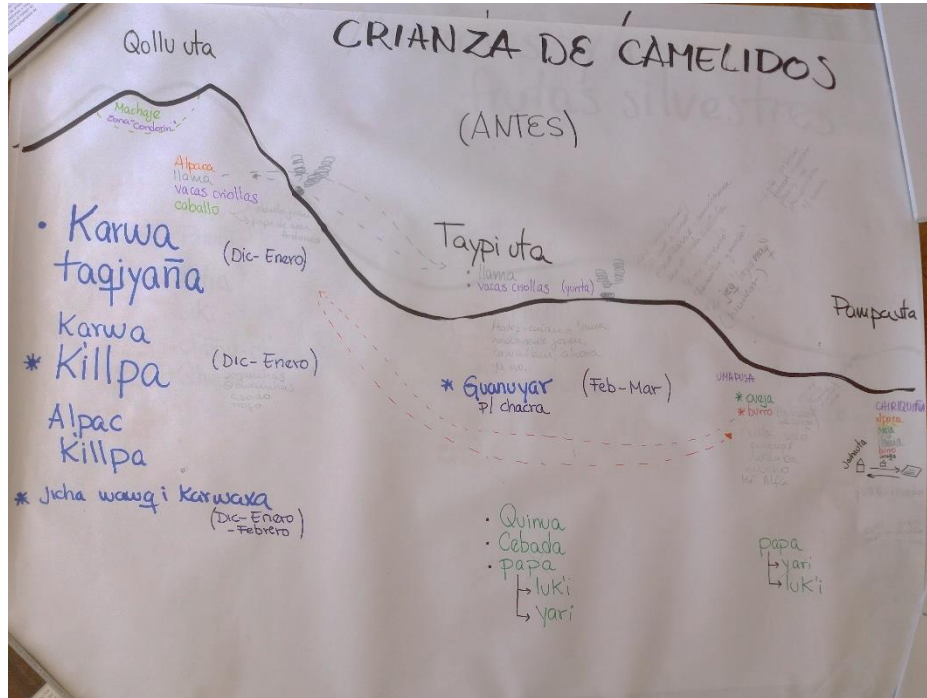
TEMATICAS	SUNI	UMAPUSA
RESIDENCIA	CASA: En ambos dibujos esta la presencia de la casa porque allí hay residencia al menos temporal de los abuelos y mucho menos de los nietos.	SIN CASA: no se evanece presencia de casas, esto muestra correlación con el hecho de que los niños ya no residen en Umaphusa, como se hacía en otras épocas, sino que es solo un lugar donde se realiza la muyt'ada, pero no residencia
SERVICIOS	PANEL SOLAR: importancia de la energía solar.	NI PANEL, NI ELECTRICIDAD: El alumbrado e incluso el panel solar no revisten importancia en la vivencia en este lugar, ya que es solo de momento.
CRIANZA DE CAMELIDOS	JIPÍÑAS ALAMBRADAS: No se visibiliza la presencia de corrales de piedras como antes, sino alambrados.	NO ALMBRADO, AMARRADO: pesar de que existe mucho alambrado, también se muestra que todavía existen algunas jipiñas que son de barro.
TERRITORIO	QOLLU: cada niño diferencia las características de su sayaña, territorio, de manea que en alguno es clara la presencia de cerro y otra de pampa. Así en algunas está presente el bofedal y en otras la paja y leña. Presencia de hitos, de piedra que delimitan las sayañas, aunque estos en muchos casos están marcados ya por el alumbrado, pero todavía en los niños pequeños está presente la memoria de estos límites antiguos del territorio.	PAMPA: En este no se muestra la presencia de cerros o pequeñas lomas, porque en todo caso e lugar es pampa.
TERRITORIO	CHACRA: Está presente la chacra como espacio de socialización y como	HORTALIZAS (HABA): se distingue la presencia de cultivos de haba, ya que la

	<p>actividad productiva que acompaña a la crianza de camélidos.</p>	<p>zona es productora de diversas hortalizas. Por tanto, son estas actividades en las que los niños están también inmersos.</p> <p>Así mismo la presencia de alfa alfa y mayor forraje es también evidente. Ya que a diferencia de lugares donde el forraje es más escaso, en este se encuentra mas alimento para el ganado.</p>
TERRITORIO	<p>AGUA en RIACHUELOS: se reconoce la importancia de riachuelos y pujitos (vertientes) como vitales en el desarrollo de la vida.</p>	<p>RIO: Presencia de mayor cantidad de agua, por la existencia de rio. Porque la zona tiene mayor irrigación. Y crecimiento de pasto</p>
CRIANZA DE CAMELIDOS	<p>CRÍAS DE LLAMAS: se evidencia la presencia de niños principalmente en época de cría, ya que este tiempo en el que los niños suelen acompañar a sus abuelos en suni.</p>	<p>LLAMAS AMARRADAS: Se distingue a diferencia de Suni, la presencia de llamas amarradas, ya que debido al espacio reducido, los alambrados, y los cultivos cercanos, generalmente los llamos machos, “jañachus” están amarrados. Esto ligado también al hecho de que lo que se busca es la crianza de pocos llamos aquí, con la intención de engorde y fortalecimiento de reproductores.</p>
ACCESIBILIDAD	<p>PUENTES: se distingue la existencia de pequeños puentes, que permiten al accesibilidad.</p>	<p>CAMINO: Además de puentes, se observa la presencia de caminos, por lo que continuamente pasan, motocicletas y otros motorizados, ya que a esta zona solo se va a muy’ar un rato, y no es de residencia temporal</p>

ANEXO 7: MAPAS PARLANTES



ANEXO 8: TRANSECTOR



ANEXO 9: ORGANIZACIÓN SOCIOPOLÍTICA DEL AYLLU SULLKA UTA SALLA QULLANA

CONSEJO DE AYLLUS Y MARCAS DEL QULLASUYU

SUYU CHICHAS
SUYUQHARA QHARA
SUYU SURA KALLAWAYA
SUYU JACH'A KARANGAS
SUYU YAMPARA
SUYUJATUN QUILLACAS
SUYU QULA CHUWI
SUYU LEKOS
SUYU CHARKAS QHARA QHARA
CAOP AYLLUS CBBA +URUS+YAPACANI
SUYU JACH'A PAKAJAQI
SUYU LARIKAJA
SUYU QHAPAK UMASUYU



SUYU JACH'A KARANGAS

MARCA CORQUE
MARCAANDAMARCA
MARCA RIVERA
MARCA TURCO
MARCA KURAWARA DE KARANGAS
MARCA CHOQUECOTA
MARCA MAYACHTASITA
MARCA HUAYLLAMARCA
MARCA ORINOCA
MARCA HUACHACALLA
MARCA SABAYA
MARKA TOTORA



KURAWARA MARKA

U
R
I
N
S
A

A
R
A
N
S
A
Y
A

SULLKA UTA MANASAYA
SULLKA UTA CHOQUEMARKA
JILA UTA CHOQUEMARKA
SUNI UTA CHOQUEMARKA (CARIPE)
SUNI PAPEL PAMPA CHOQUEMARKA (PAPEL PAMPA)
JILA UTA MANASAYA (MANASAYA)
JILA UTA QULLANA (SAJAMA)
TAYPI UTA JILA UTA QULLANA (LAGUNAS)
SULLKA UTA SALLA QULLANA
SULLKA TUNKA
TAYPI UTA QULLANA
TAYPI QULLANA

ANEXO 10: ORGANIZACIÓN DE LAS AUTORIDADES ORIGINARIAS A NIVEL DE *MARKA*

