

“NUESTROS ANIMALES NOS CRÍAN” SABERES EN LA CRIANZA DE LLAMAS COMO EPISTEMOLOGÍA VIVA EN EL AYLLU KIMSA CRUZ DE LA MARKA QAQACHAKA Y SU APORTE A UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Deysi Choque Ajhuacho



“Nuestros Animales Nos Crían”

Saberes en la Crianza de Llamas como Epistemología Viva en el Ayllu Kimsa Cruz de la Marka Qaqachaka y su Aporte a una Educación Intercultural

“Our Animals Raise Us”: The Practices and Knowledge of Llama Herding as Embodied Epistemology in Qaqachaka’s Ayllu Kimsa Cruz and Their Role in Intercultural Pedagogy

Deysi Choque Ajhuacho ¹

Recibido el 13-08-2025; Aceptado el 30-10-2025

Resumen

El presente artículo se enfoca en el análisis de cómo se transmite y vivencia la diversidad de saberes practicados en diferentes espacios y tiempos por familias, particularmente, en las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz de la Marka Qaqachaka, que está ubicado al sud este del departamento de Oruro. Las comunidades conservan una diversidad de saberes, y en el caso de la crianza de la llama, se verá las cualidades y significaciones que interiorizan las sabidurías locales.

Metodológicamente, la investigación es de corte cualitativo y etnográfico, con lo cual se realizó el estudio en el contexto natural y cultural, particularmente, del Ayllu Kimsa Cruz, donde la crianza de llamas está estrechamente relacionada con saberes y prácticas locales de cuidado, de relacionamiento con la naturaleza, y fuertemente conectada a una vivencia espiritual, ritual y festiva. Es de esta forma que se constituye en un espacio donde aún se recrean estas prácticas de vivencia agrocéntrica, ritual y festiva, que permiten inferir desde los saberes y prácticas de la crianza de llamas los aportes para una educación intercultural.

1 Licenciada en Ciencias de la Educación, con experiencia integral en el campo de la educación, inicialmente trabajó por más de cinco años como educadora en programas de desarrollo social. Posteriormente, se vinculó a la UMSS, trabajando por más de 15 años en la gestión académica y administrativa universitaria, principalmente en el Programa de L-EIB.

Palabras claves: saberes locales, crianza de llamas, diversidad cultural, transmisión de conocimientos, calendario agrofestivo ritual

Abstract

This article focuses on analyzing how the diversity of knowledge practiced across different spaces and times by families particularly within the communities of the Ayllu Kimsa Cruz of the Qaqachaka Marka, located in the southeast of the Oruro department is transmitted and lived. These communities preserve a diversity of knowledges, and in the case of llama rearing, we examine the qualities and meanings that internalize these local wisdoms.

Methodologically, the research is qualitative and ethnographic, conducting the study within the natural and cultural context of the Ayllu Kimsa Cruz, where llama rearing is closely linked to local knowledges and practices of care, relationships with nature, and is profoundly connected to a spiritual, ritual, and festive lived experience. In this way, it constitutes a space where these agri-centric, ritual, and festive practices are still recreated, allowing us to infer, from the knowledges and practices of llama rearing, contributions to intercultural education.

Keywords: Local knowledges, Llama rearing, Cultural diversity, Knowledge transmission, Ritual agrofestive calendar

Introducción

La educación formal, heredera de una matriz colonial, tiende a invisibilizar los saberes locales y ancestrales, al reproducir un monocultivo epistémico (Santos, 2009) que margina las complejas formas de conocimiento. Solo hace falta recordar que el proyecto hegemónico colonial transitó desde los atropellos físicos hasta la subjetividad, logrando una enajenación de la cultura, la espiritualidad y la epistemología de las poblaciones indígena originarias (Saavedra, 2010). Esta herencia se manifiesta en un currículo educativo que niega la validez de las epistemologías propias.

El conocimiento científico occidental, posicionado históricamente como un saber hegemónico, se caracteriza por ser analítico, universal y pretendidamente objetivo (Marglin, 2000). Esta episteme funcionó y sigue funcionando como un dispositivo para relegar y colonizar otros sistemas

de conocimiento, sentando las bases para lo que hoy se conoce como la colonialidad del saber. El mundo de saberes de los pueblos originarios fue violentamente sometido a este proceso, operando de forma profunda en lo ontológico y epistemológico al negar el ser y el saber (Saavedra, 2010). El sistema educativo fue un instrumento clave en esta imposición de un patrón eurocéntrico.

Como resultado de esta asimilación forzada y sutil, y a pesar de los intentos de supresión, se produjo la subalternización de la lengua nativa, de las costumbres rituales, de las sabidurías culturales de crianza de las llamas, de la economía étnica y de sus modos comunitarios de criar la vida en lugares como la Marka Qaqachaka. Sin embargo, la resistencia de las comunidades ha permitido que estos saberes pervivan.

No obstante, en marcado contraste con la episteme occidental, las culturas andinas subsistieron. Se fundamentan en una cosmovisión holística donde la relación entre todos los seres se basa en la “crianza recíproca” (PRATEC, 1994). Las investigaciones demuestran que estas poblaciones son poseedoras de sabidurías relacionadas con la crianza de la vida comunitaria y holística que se expresa en las formas de organización social, la configuración de su territorialidad, las maneras de relacionarse y entablar diálogo con la naturaleza, y el saber criar plantas y animales. Todos estos elementos son una expresión tangible de la pluralidad epistemológica existente en los pueblos indígena originarios campesinos.

En este contexto de déficit de reconocimiento, la Marka Qaqachaka y, específicamente, el Ayllu Kimsa Cruz, conservan en la práctica de la crianza de llamas un cuerpo de saberes holístico, oral y colectivo. Este conocimiento, sin embargo, no ha sido suficientemente abordado como una epistemología viva en sí misma. Por lo tanto, el propósito central de este artículo es analizar los saberes y prácticas de crianza para describir su constitución como una epistemología viva y, a partir de este análisis, fundamentar sus aportes concretos al pluralismo epistemológico en la construcción de una educación intercultural.

Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

Procedimientos metodológicos

Este estudio se abordó desde una metodología de enfoque cualitativo de corte etnográfico, a través de la misma se encaminó el estudio de la dimensión cultural de las sabidurías locales de la crianza de llamas desde la perspectiva de los actores locales y desde una mirada holística, permitiendo comprender e interpretar los sentidos y significados que los propios actores de las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz de la Marka Qaqachaka otorgan a sus saberes y formas de aprendizaje en sus prácticas de crianza de llamas, los cuales constituyen a su vez en epistemología viva. La inmersión en las comunidades, los registros de saberes de crianza realizados a través de entrevistas abiertas y en profundidad, conversaciones vinculadas a relatos de vida con informantes clave, observación participante y no participante, facilitaron la construcción de un calendario de sabidurías culturales sobre la crianza de llamas y sus conexiones holísticas. Los saberes plasmados en el calendario son la evidencia de cómo un sistema de conocimiento complejo y dinámico se articula en el tiempo y el espacio, conectando prácticas, rituales y cosmovisión de las sabidurías de crianza de llamas en las comunidades de Kimsa Cruz.

Sustentación teórica

El andamiaje teórico que sostiene esta investigación se teje a partir de los siguientes conceptos clave, que dialogan entre sí:

La noción de crianza (uyway)

Criar en quechua es uyway, y uywa lo criado. La noción de crianza en las comunidades andinas no se trata de un dominio humano sobre el animal, sino de una “conversación afectiva y recíproca entre equivalentes” (Rengifo, 2003, pág. 22-23) Desde esta perspectiva, para Van Kessel y Enríquez (2002, pág. 51), la noción de uyway (crianza) está enraizada en una profunda responsabilidad ante la vida que el hombre comparte con la Pacha ²(ecosistema), porque el modo de ser de la cultura andina es

2 Término quechua que significa tiempo y espacio, también mundo o tierra (Laime, 2016, pág. 195)

cuidar comprometidamente la perpetuación de la vida por siempre, por generaciones, sin límite de tiempo.

Al concepto de crianza, Rafael Bautista (2011) le da una dimensión ética vinculada principalmente al valor de la responsabilidad para con la regeneración en su cauce natural de todas las formas de vida (biodiversidad). La noción de crianza no es algo dado, sino que implica una responsabilidad con la vida práctica de ir acompañando con cariño y amparo. El criar consiste en acompañar la regeneración de la vida (Bautista, 2011, pág.119). Por otra parte, Eduardo Grillo destaca que la crianza es una afirmación del amor a la vida en su totalidad, “es la forma de participar a plenitud en la fiesta de la vida” (Grillo, 1993, pág. 40).

Esta relación de crianza mutua, donde “nuestros animales nos crían”, es el núcleo de una ética y una práctica que incluye dimensiones rituales y astronómicas, como se evidencia en el proceso de empadre (taqiyaña), marcaje (k’illphaña), o en la observación de los astros para asegurar el bienestar del rebaño, tal como Yapita y Espejo afirman: “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).

Los saberes indígenas, otra epistemología

Los saberes indígenas son otras epistemologías que tienen particulares formas de conocer y relacionarse con la naturaleza. Estos saberes no son conocimientos fragmentados, sino sistemas integrales que combinan lengua, ritualidad y espiritualidad (UNESCO, 2017). Es así que los conocimientos y saberes de las comunidades indígenas tienen larga historia y trascendencia, a pesar de la colonialidad que se instauró. En cada cultura, e incluso comunidades, los saberes guardan una propia epistemología. Según Roxana Villegas (2011), que distingue a los saberes como “sabidurías culturales indígenas originarias”, indica que la naturaleza de estas sabidurías varía de una cultura a otra, e incluso varía de acuerdo a las bio-regiones. Además, no están dadas para siempre, se recrean y son profundamente dinámicas.

Asimismo, Lander y Dussel (2010, pág. 130) sostienen que los saberes son prácticas situadas en un contexto local, “es el lugar o el espacio geográfico en el cual tienen lugar los eventos históricos, donde los humanos hacen

su mundo en relación con la naturaleza” (Escobar, 2000, pág. 34), además constituidas por una “historia de prácticas pasadas y cambiantes” (idem, pág. 5). Rengifo agrega que los saberes son minuciosos, de detalle, momentáneos y circunstanciales, tienen su tiempo y su espacialidad definidos (2005, pág. 4). Por su parte, Estermann (2006, pág. 119) fundamenta que el saber es el fruto de la experiencia, de un proceso trans-generacional y práctico; esta conceptualización reconoce la autoridad del saber que poseen los ancianos y las formas como se ha transmitido de generación en generación. La filosofía andina (Estermann, 2006, permite comprender este saber no como una mera acumulación de datos, sino como un saber-vivir holístico, arraigado en la práctica cotidiana y en la complementariedad de lo material y lo espiritual, donde la razón occidental es solo una dimensión de un conocer mucho más amplio.

Por todo lo anterior, los saberes que se recrean en las comunidades campesinas difieren de los conocimientos científicos que se sostienen en la razón; en el pensamiento moderno, predomina la racionalidad, situación que aísla al humano de todo lo natural y le convierte en un ser con poder de transformar todo lo que le rodea, estableciendo una jerarquía sobre la naturaleza. En cambio, los saberes indígenas validan la intuición y el sentimiento, reconociendo que no solo las personas, sino también las plantas, los animales y el entorno, son agentes de conocimiento y transmisión (Rengifo, 2003); por tanto, los saberes son locales, situados, prácticos, dinámicos, variables, recreados, altamente sensitivos y holísticos, son criados en reciprocidad.

Dada esta pervivencia y preservación de los saberes indígenas, Olive propone que en estos se encuentran las soluciones a los problemas ambientales que contrajo el proyecto moderno, “tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales”. (Olivé, 2009, pág. 21). Por su parte Boaventura de Sousa Santos (2009: 58) asegura que los saberes indígenas posibilitan la preservación de la biodiversidad. Otros pensadores como Van Kessel y Enríquez (2002, pág. 166) agregan que en la milenaria vivencia de la relación hombre y naturaleza se desarrolló un trato de respeto y cariño y un conocimiento del medio local que es “más que solo refinado y sofisticado: es un conocimiento profundo, intuitivo e infalible”. Por ello, es importante descentrar el conocimiento científico y otorgar el estatus epistemológico a las sabidurías indígenas.

Para concluir, se presentan atributos que poseen los saberes indígenas según Marglin (2000, págs. 90-92): El carácter altamente intuitivo. No descomponible. El conocimiento es implícito más que explícito. Es contextual, no reclama la universalidad. Es simultáneamente táctil y emocional. Es intensamente práctica. Está orientado a la creación y al descubrimiento antes que a la verificación. Normalmente existe en redes de relaciones y no puede ser transmitida ni mantenida fuera de estas relaciones. Son intensamente personales. Es internamente jerárquica, es más abierta externamente. Al no reclamar la universalidad, reconociendo límites de tiempo, lugar y propósito, es, por lo menos, pluralista. Todas estas atribuciones se pueden identificar en los saberes indígenas, los cuales ya de por sí tienen el carácter plural.

Pluralismo epistemológico

La epistemología ha sido fundamental en la creación y validación del conocimiento científico, pero desde la década de 1980, pensadores críticos de América Latina han promovido el reconocimiento de diversos sistemas de conocimiento. Esto dio lugar a considerar la epistemología como “la disciplina que analiza críticamente las prácticas cognitivas, es decir, aquellas mediante las cuales se genera, se aplica y se evalúan diferentes formas de conocimiento”. (Olivé, 2009, pág. 25). Desde entonces, los saberes indígenas, los cuáles no se sostienen sólo en una lógica científica, son comprendidos y concebidos, según Prada (2013, pág. 13), como “formas y sistemas de conocimientos, por lo tanto, como “ciencias” en sentido ampliado”.

Por consiguiente, “no existe epistemología única, sino epistemologías específicas que pertenecen a formas distintas de conocer. Igualmente, existen formas distintivas de transmitir y modificar el conocimiento a través del tiempo. Y diferentes formas de conocer implican diferentes relaciones de poder entre la gente que comparte el conocimiento y entre los ‘de adentro’ y ‘los de afuera’” (Marglin, 2000, pág. 87). Con estas posiciones, se reconocen “epistemologías” que permiten entender que existen diversidad de saberes y conocimientos, diversidad de nociones cognoscitivas, como son los saberes y cosmovisiones de las comunidades indígenas, entre otros casos, los cuáles fueron descalificados por las ciencias.

Reconocer los saberes indígenas como una epistemología válida nos sitúa en el campo del pluralismo epistemológico, que aboga por un diálogo hermenéutico entre diversas “epistemes”. Tapia (2009, pág. 13) nos dice que

“no sólo existe una pluralidad de formas de conocimiento que corresponde a la diversidad de culturas, sino que también al interior de cada cultura se desarrolla una pluralidad de formas de pensamiento”. Por su parte, Arratia (2019) profundiza en esta perspectiva al proponer la creación de ‘puentes epistemológicos’ que permitan la interconexión de saberes sin que el conocimiento científico hegemónico colonice o subordine los conocimientos locales. Para Arratia, estos puentes se construyen a través del ‘conocimiento afectivo’ o sensitivo, que reconoce la validez de las emociones, la intuición y la relación de cariño con el entorno, elementos que son la base de la epistemología de la crianza andina y que deben ser valorados en el debate académico.

En el contexto actual de Bolivia, aunque se han reconocido los saberes culturales de los pueblos indígenas, en la práctica estos son considerados secundarios y localistas, “por eso se habla de usos y costumbres y conocimiento tradicional, esto quiere decir sobre todo incapaz de universalidad; es decir, como un localismo persistente” (Tapia, 2009, pág. 15) Esta situación advierte la forma aparente de concebir el conocimiento plural. Siguiendo la reflexión de Tapia, propone acciones para avanzar hacia un verdadero pluralismo epistemológico: crear condiciones que fomenten el diálogo entre teorías modernas y conocimientos culturales, descentralizar la cultura dominante y evitar la colonización de saberes. Es una postura crítica que evita mantener a los saberes indígenas en un estado de subalternidad. Por tanto, afirmar que la crianza de llamas es una epistemología viva es una acción de descentramiento que otorga a estas sabidurías el estatus que merecen, reconociendo su potencial para resolver problemas contemporáneos, como la crisis ecológica y la preservación de la biodiversidad (De Sousa Santos, 2009).

Transmisión intergeneracional de conocimientos

La transmisión intergeneracional, según Bowers, tiene que ver con el conocimiento intergeneracional que es esencial para mantener las identidades culturales, las redes de apoyo mutuo y la renovación del conocimiento y habilidades que no dependen de las relaciones monetarias (2002, pág. 245-246), este conocimiento como parte de la diversidad cultural está vinculado a la conservación del conocimiento de cómo vivir dentro de los límites y las posibilidades de los ecosistemas locales.

El proceso de transmisión intergeneracional de conocimientos se da desde muy temprana edad, donde los aprendizajes son aprendidos de forma intergeneracional y colectivo, sirven para vivir bien en la comunidad, como para vivir bien con la comunidad (Rengifo 2003). En la cultura andina los niños también aprenden del entorno, tal como Rengifo afirma: “para los andinos, las plantas saben, sabe también el animal. Todos tenemos nuestro yachay” (2003, pág. 83), de aquí se puede decir que no solo las personas son agentes de socialización y transmisión, sino también las plantas, los animales y otros elementos del territorio. Por consiguiente, la transmisión es el aprendizaje intergeneracional de conocimientos que se da en la vivencia misma.

Por tanto, esta epistemología se mantiene y recrea a través de la transmisión intergeneracional. Este proceso, que se da en la vivencia misma y en la comunidad, es la base de una verdadera Educación Comunitaria (Valladolid, 2017). Es un aprendizaje donde los niños y jóvenes no solo aprenden de sus mayores, sino del entorno mismo, criando y siendo criados en las chacras y con los animales (Rengifo, 2003). Es aquí donde encontramos los aportes más profundos a una educación intercultural: una educación que, en lugar de imponer un saber único, valore la diversidad de conocimientos, fomente identidades culturales fuertes y cultive una relación de respeto y cuidado con la vida en su totalidad.

El calendario agrofestivo ritual

El calendario agrofestivo es una herramienta que permite el registro de las vivencias cíclicas de las actividades que se realizan en cada etapa agrícola, mostrando la cosmovisión con que el campesino cría la diversidad de cultivos, tomando en cuenta las señas, rituales y festividad de cada momento. Se llama calendario agrofestivo porque las comunidades andinas viven criando la chacra, a su vez la chacra les cría y la crianza es una fiesta, que en cada momento se comparte con toda la colectividad de la pacha (Apaza, 2006, pág. 37), es como “un tejido chacarero vivo constituido por ayllus –colectividad humana, natural y sagrada- que caminan rotando (Rengifo, 2006, pág. 27). Asimismo, el calendario es local y por tanto varía de un lugar a otro, incluso puede variar en un mismo lugar debido al comportamiento de cada año agrícola que es diferente de otro.

El calendario ayuda a comprender y resaltar la importancia de la denominada Educación Comunitaria, que es la manera como los saberes de crianza, se transmiten de una generación a otra en la misma comunidad. Por tanto, la Educación Comunitaria es aquella no escolarizada mediante la cual se transmite la sabiduría andina criando diversidad en las chacras y el paisaje (Valladolid, 2017).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados alcanzados en la presente investigación, los cuáles fueron contruidos con base a la información compartida por las familias y hermanos del Ayllu Kimsa Cruz de Qaqachaka.

La Marka Qaqachaka, territorio de una epistemología viva

En el corazón de la cordillera de los Azanaques, en el altiplano de Oruro, se extiende la Marka Qaqachaka, un territorio de trascendencia aymara que se erige como el escenario de este estudio. Específicamente, está ubicado al sudeste de la primera seccional de Challapata, provincia Eduardo Abaroa, departamento de Oruro, Bolivia y forma parte de la estructura territorial de la Nación Jatun Killaka Asanajaqi (Fundación Jubileo, 2007).

La geografía andina de la Marka Qaqachaka se despliega en tres pisos ecológicos: Puna Alta, Puna y Prepuna, que no solo definen el paisaje, sino que marca el modo de vida. Se dedican, fundamentalmente, al pastoreo de camélidos (llamas, alpacas y vicuñas) y ovinos, así como al arte del tejido y la agricultura en menor medida. Es en este espacio donde se recrean diversidad de saberes, donde sus prácticas culturales han conservado una notable vitalidad, gracias a su organicidad. Sin embargo, la migración hacia las ciudades y la búsqueda de educación han generado un desarraigo cultural entre los jóvenes, quienes a menudo desvalorizan sus saberes ancestrales.

Qaqachaka se organiza en seis ayllus, siendo el Ayllu Kimsa Cruz — donde se centra esta investigación— uno de los más extensos (ver anexo 1 Mapa Parlante). Las comunidades de Cotuto, Amach'uma y Patakunka, pertenecientes a este ayllu, fueron los espacios de diálogo donde las familias compartieron generosamente sus saberes y prácticas. Sin embargo, este vibrante ecosistema de conocimiento enfrenta una tensión contemporánea: la migración de la población joven hacia centros urbanos como Oruro, La Paz o Cochabamba, e incluso fuera del país. Este éxodo, motivado por la búsqueda

de oportunidades económicas y educativas, provoca un desarraigo cultural y una creciente desvalorización de los saberes ancestrales entre las nuevas generaciones.

Esta realidad, lejos de ser un mero dato demográfico, es crucial para comprender la urgencia y relevancia de documentar la epistemología viva de la crianza. En este contexto de cambio y posible fractura cultural donde las prácticas de crianza se revelan, no solo como una estrategia de subsistencia, sino como un acto de resistencia y reafirmación identitaria. Es en la vida cotidiana de estas comunidades, en su relación íntima con un territorio de puna alta y puna, donde la afirmación "nuestros animales nos crían" adquiere todo su significado, constituyendo el fundamento de un conocimiento profundo que este artículo busca visibilizar.

Saberes y prácticas sobre la crianza de llamas en comunidades del Ayllu Kimsa Cruz en el calendario agrofestivo ritual

La crianza de animales es una actividad en principal en los Ayllus de Qaqachaka, aparte de la actividad agrícola. La crianza de llamas conserva saberes propios que guardan estrecha relación con la naturaleza, porque ella también participa en la crianza. Según Valladolid (1994), todas las comunidades de la Pacha local crían, la naturaleza, los humanos y las deidades, y están en constante diálogo. Esta forma de crianza y convivencia ha sido practicada y recreada en el caminar del tiempo, que según Arratia (2001) es wata muyuy ³ya los ciclos de crianza de la vida en las comunidades andinas tienen la particularidad de ser cíclicos, regenerativos y agrocéntricos. Ello no significa la repetición de actividades, sino la recreación renovada de prácticas vinculadas al acontecer de la naturaleza durante etapas. Por ello es importante saber conocer el tiempo de la Pacha.

La herramienta del calendario agrofestivo ritual (ver anexo 2) permitió conocer y sistematizar la ciclicidad de saberes y prácticas de crianza de llamas en comunidades del Ayllu Kimsa Cruz. El calendario contiene cinco anillos: en el primer anillo, la parte central, se representa el paisaje del territorio local de las comunidades, la Pacha. El segundo, simboliza a las épocas del ciclo climático que se constituyen por periodos lluviosos y periodos secos o sin lluvias. En el tercer anillo se presentan las prácticas de

3 Término quechua que significa girar, moverse circularmente, dar vueltas (Laime, 2016, pág. 186)

crianza de animales, en este caso de la llama. El cuarto hace referencia a las actividades agrícolas relacionadas con la crianza de la llama y el quinto a las actividades festivas y rituales.

Los saberes y prácticas de la crianza de llamas como epistemología viva

En este apartado se infiere la importancia de los saberes y prácticas holísticas de crianza de llamas, identificando diferentes dimensiones de la vida comunitaria y que a la vez se constituyen en epistemología viva y los aportes educativos están en las realidades de crianza y transmisión de saberes; las prácticas de crianza atesoran saberes educativos en y para la vida, los cuáles no son necesariamente objetivos y racionales, sino que son altamente sensitivos, intuitivos, espirituales, entre otros, que a continuación se presenta.

Relación de crianza mutua y convivencia entre el hombre y la madre tierra

Desde la ciencia moderna, el hombre racional tiene potestad para depredar y usufructuar la naturaleza. En cambio, en la cosmovisión originaria de los espacios andinos la relación entre el hombre y la madre tierra es de convivencia, de crianza mutua; por tanto, es más humana, sensitiva que permite sintonizarse con el entorno como espacio vital de manera armónica. Desarrollar la sensibilidad existente en las comunidades permite mantener el equilibrio.

El hombre moderno, anclado en la ciencia moderna, está perdiendo esa relación de convivencia y preservación con el medio. Este es un primer aporte de los saberes y prácticas de crianza de llamas al pluralismo epistemológico. Saberes que para su comprensión de hecho implica partir de una perspectiva de un nuevo paradigma epistémico en condiciones de equivalencia con la mirada del universalismo moderno, lo cual constituye un aporte significativo al pluralismo epistemológico.

Hasta ahora, la escuela ha ido cumpliendo un papel fundamental en la transformación de los modos de ver y de percibir el mundo, en el cambio de la cosmovisión. Este cambio, que aparentemente los docentes lo hacen de manera muy natural, es fundamental, porque luego va a guiar las relaciones del niño con la naturaleza como madre tierra o como recurso.

El sentido de aprender a criar y dejarse criar

Se ha recurrido al Calendario Agrofestivo Ritual, a fin de representar cómo se integran todas las actividades destinadas a las prácticas de crianza de llamas y cómo estas se relacionan con las otras crianzas.

La crianza se constituye en una actividad educativa ya que es completamente intencionada y sentida desde la posición de los pastores. Por tanto, la crianza es compartida entre todos los seres que habitan la pacha: los humanos, la naturaleza (animales y plantas) y las deidades. En el testimonio de Don J. M. Choque se evidenciará esta noción de crianza:

En la comunidad tenemos varios animales, algunos animales son de los cerros awatiris, como es el mallku que es cóndor, el atoq o qamaq que sería el zorro, el titi que es un gato montés. Entonces, debemos tener mucho respeto a estos animales, por eso en nuestra estancia tenemos que criar animales que representan a ellos. En cuanto del perro es zorro, el gato es titi, las gallinas son cóndor y buitres. Lo diré, cuando el cóndor come una llamita cría, o una ovejita, es que no dieron comida en su tiempo a estos seres, por eso ha permitido los khuyiris y awatiris. Entonces, uno no tiene que olvidarse cuando está ch'allando. (entrev. J.M. Choque 10.01.2013)

Esta forma de crianza es practicada en las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz. Todos crían a todos. Los cerros awatiris, los animales y plantas, los humanos, todos son criadores y comparten la crianza. Esto se da a través de la interrelación y el diálogo del pastor con la naturaleza, por ello es importante la conversación.

Por ejemplo, en el acto ritual de la k'illpa se pedía a los cerros que cuiden a sus animales, les cantan y “ch'allan, ofrecen q'uwas, mesas, a sus cerros tutelares” (L.C. 03.02.2012) Con su petición conversan y con sus ofrendas les dan de comer porque los cerros también son pastores, por tanto, son criadores. En esta forma de vida, todos tienen la posibilidad de criar en una relación de equivalencia.

Acciones de reciprocidad en la crianza de llamas

En las prácticas de crianza se establecen relaciones de armonía y equilibrio entre el humano y la naturaleza. Esta relación de crianza, no es que solamente el humano cría la naturaleza, sino que también la naturaleza

le cría al humano: “yo crío mis llamitas porque ellas también me crían y me dan para vivir” (entrev. P. Chocamani 08.08.2013). Así se advierte acciones de relaciones de reciprocidad en el uyway, crianza mutua entre el humano y la madre tierra. “Ellos nos dan y nosotros también les damos”, explican los pastores, por eso las llamas y los animales se merecen un trato cariñoso.

La llama nos acompaña para viaje, traen comida del valle, trasladan comida, trigo, papa, ayudan para llevar guano de animales, para sembrar papa, también nos da carne, lana, de su cuero nos hacíamos abarcas. Su baño sirve para guano. De la lana se hila para costal, tuerce para sogá, para honda. La alpaca nos da su lana, su carne, su lana es de valor y mucho valor cuesta, plata, es fina su lana. De lana se hace k'ayto k'ayto, honda, ch'ulu, para eso se hila, tuerce, awayu se hace, o la lana se vende. De aquí deriva parecido alpaca o llama, pero no es alpaca tampoco llama, se llama warichu, lleva lana, carne. Los bueyes sirven para arar, su cuero sirve para kuyunta, lazo, trenzado, cuero para amasar pan. Los burros, ese animal sirve para trasladar las cargas y viajes siempre el burro. De estos animales sus guanos sirven para sembrar papa, es muy bueno, es excelente, la papa da bien y arenoso, cual sea la papa es arenoso. Con algunos químicos no, es picante, aguanoso, no es como con guano de oveja, llama, alpaca, warichu, vaca y de burro.

También se practica a la venta el charque en el mercado y en feria. Generalmente se cría la llama castrada con una edad, bastante edad. Para hacer un trueque (es decir cambio) con maíz, trigo, papa, uka, con la carne de llama. (entrev. JM Choque 10.01.2013)

Primo: vendo su lana de la llama, pero con eso también para tejer. También carnicero al mes si falta. si necesitaría ahorita puedo llevar, me falta algoito lo bajo pues y lo llevo al mercado de Challapata, no por mayor sino por unidad. (entrev. P. Chocamani 08.08.2013)

Por tanto, la crianza es recíproca entre llama y pastor(a) en una relación de igual a igual. Los pastores deben aprender tratarlos y cuidarlos con cariño y respeto, así sus animales no enfermaran y no les abandonan, se criarán mutuamente. La salud de los animales depende de la buena armonía con la pacha y las deidades. Por eso, se debe recordar que al mismo tiempo es crianza compartida con la naturaleza.

Entre pastores también cultivan la reciprocidad por el sentido comunitario que tienen unos con otros, se colaboran y se ayudan mutuamente ya sea por corto tiempo o largo tiempo, practican la *mink'a*, el *ayni* o ayudas circunstanciales por razones de salud, viaje u otro motivo que impide que los pastores, dueños del rebaño, no puedan llevar a pastear a sus animales.

Los aportes del saber holístico de la crianza de llamas

Este apartado aborda sobre la importancia del saber holístico en las prácticas educativas. Nuestro sistema educativo, a pesar de la Ley 070, los diseños curriculares y los currículos regionalizados propuestos por los Consejos Educativos de Pueblos Indígenas Originarios, sigue condicionado por los paradigmas que invisibilizan otras dimensiones de las sabidurías de los pueblos indígenas como son la espiritualidad, aspecto fundamental en la conservación de la biodiversidad.

A este respecto se presenta la siguiente observación: En el ritual de la *k'illpa* los comunarios *ch'allan* a la Pachamama y a los cerros diciendo: ayúdanos a que nuestras llamas sean muchas, cuídenlas de las enfermedades, que sea en buena hora (L.C. 04.02.2012). Esta forma de relacionamiento sagrado con las llamas por parte de los comunarios, por su paso por la escuela, es desacralizada de su vida (Gallegos, 1999, pág. 3)

Las acciones formativas en la escuela siguen centradas en el desarrollo cognitivo, situación que tiene sus efectos en las formas de relacionamiento de las personas con los saberes, ejemplo de ello lo menciona el siguiente testimonio: "en la escuela más leemos, escribimos, suma, resta, multiplicación, división, eso nos enseñan. En cambio, aquí, con mis abuelitos, yo he aprendido a agradecer, a hacer rituales, con ellos también he aprendido a mirar la luna y otras cosas he aprendido, también a atender el parto de mis llamitas" (Entrev. C. Chiri 05.02.2012), como podemos constatar en el testimonio, la dimensión espiritual no cuenta para la escuela, su vigencia sigue a cargo de la comunidad.

Por lo anterior, se puede afirmar que la escuela sigue sin contribuir al desarrollo de los saberes en su característica integral y holística. La visión holística de relacionamiento con la Pacha, en este caso con las llamas, se desarrolla en la vida práctica de la población del Ayllu Kimsa Cruz, esta característica holística de los saberes de esta población supone que las

dimensiones técnicas, prácticas y espirituales van integradas, esto se explica con el siguiente testimonio:

Criamos las llamas, pastoreando, ellas nos ayudan cargando las cargas de los productos, con su carne, su lana, también nosotros les hacemos fiesta con k'illpa, con la marcación, ahí les ch'allamos, les q'uwamos, ellas como un hijo más pues, todo hay que darles, cariño, también hay que curarles cuando se enferman, así es (entrev. B. Choque 03.02.2012)

En el testimonio presentado se puede ver la interrelación entre los saberes técnicos y la dimensión espiritual cuando dice que para criar la llama se requiere no solamente saber pastorear y curar de las enfermedades, sino también, y al mismo tiempo, les realizan rituales a través de la k'illpa.

El saber holístico de la población de Kimsa Cruz le permite relacionarse con las llamas de manera cariñosa y sobre todo recíproca, por lo que las ven no solamente como proveedoras de carne, de ingresos económicos, medio de transporte, sino como una comunidad de seres vivos, con sentimientos, con espiritualidades, con deidades. Entonces, indiscutiblemente, estas formas de saber se debieran abordar en el ámbito educativo para dar cuenta del asunto de la visión holística de la educación boliviana. Esta visión, si se la considera en la formación del ser humano puede constituirse en una alternativa para superar los paradigmas mecanicista e instrumentalista de la realidad.

La característica holística de los saberes de la crianza de llama nos conduce a integrar lo técnico con la espiritualidad, es algo que se practica cotidianamente en nuestras culturas, son aquellos saberes que nos aportarían para vivir en complementariedad. Nos ayudaría a no seguir siendo prisioneros de la visión monocultural. El aprender, desde el enfoque holístico, es un proceso que supone la interrelación e integración entre diferentes dimensiones: afectivo, intelectual, físico, social y espiritual, esto porque la realidad está compuesta de una diversidad de saberes que interactúan y están conectados entre sí.

La crianza del afecto y de los saberes sensitivos e intuitivos

Vista desde una perspectiva holística esta relación de crianza, sin duda, desarrolla lazos de cariño. En esta relación recíproca e íntima entre el pastor y sus llamas revelan también que, por su parte, las llamas conocen muy

bien a su pastor, sienten su presencia, reconocen su voz o silbido, sienten su cariño y afecto cuando el pastor les da comida, se comunican con el pastor mediante el contacto visual, el olfato, la danza, las caricias y toda forma de expresión de cariños.

Estos animales son bien cuidado, estimada. Las llamas conocen a su amo o a su pastor, el silbido, grito, hasta el hablado, y cada uno tiene su nombre, cuando la llama ve a su pastor o escucha, de por si vienen a dar besito a su pastor, así es la llama mocha. En esta se cuenta el dueño si están todo o falta. Es lo mismo con las hembras, las llamas viendo a su dueño entre si llaman así: iin.. iiii!!! Brincan, saltan, corren, se juntan rodeando a su dueño, hasta que el dueño termine a cariños a cada uno y se van a comer pasto, o el dueño ha llevado algo para ellos como cebada y les da a ellos a comer y se sientan, se echan, eso significa están contentos, felices con su dueño. Al final se quedan ellos, el dueño se va hasta semana a su casa en cuanto de las llamas machos. Con las hembras cada día está el dueño. Mientras con los machos no, a la semana ve una sola vez ve a su dueño. (entrev. J.M. Choque 07.02.2012)

En suma, existe un nexo afectivo muy fuerte entre el pastor y las llamas, ya que estas se alegran festejan, danzan o lloran. También pueden presentir si algo malo va pasar con su dueño o la familia del pastor, expresan sus sentimientos cuando derraman lágrimas o pueden presentir que el pastor está enojado por algo (L.C. 10.06.2013). Por ello también, los saberes son altamente intuitivos.

Las llamas son parte de la familia y pueden ser consideradas como amigas o como hermanas, unas pueden ser padre y otra madre. En la cosmovisión andina todos los seres que habitan el cosmos son considerados personas, esto se evidencia claramente en la forma de relacionamiento que tienen los pastores con sus llamas. Si una llama falta, toda la familia va en busca de ella, se enseña a los hijos a buscar y la comunidad también ayuda (L.C. 10.06.2009)

El afecto se construye en la crianza, estando en el lugar, pero también se desarrolla la cualidad sensitiva e intuitiva, que permiten distinguir y predecir las circunstancias del tiempo, por ejemplo, o reconocer si se aproxima algún animal silvestre. La sensibilidad instintiva existente en las comunidades permite mantener el equilibrio y permite lograr sintonización con el entorno.

El hombre moderno racional está perdiendo estas cualidades de sensibilidad e intuición, y con ello la relación de convivencia, respeto y preservación con el medio natural.

La crianza de la sintonía y el saber conversar

De igual manera, los momentos de transmisión de saberes y prácticas situadas y contextualizadas expresadas en la k'illpa, la esquila, la t'ikancha, las festividades y prácticas rituales que acompañan la crianza de las llamas son formas de entablar conversación y de entrar en situación de sintonía con la madre tierra y las deidades de llamas, las mismas expresan relaciones de interdependencia y de 'incompletitud' en la crianza de las llamas (Grillo 1993). Esta perspectiva, este sentir la madre tierra y crianza de llamas en concreto es otra contribución al pluralismo epistemológico, frente a la epistemología de carácter universalista y racional que ha sido naturalizado por la escuela.

Las prácticas son espacios no solo de socialización sino de procesos educativos. La crianza no solo es espontánea, hay aprendizajes que se transmiten de forma intencionada, como es el caso del cuidado de la llama cuando está en gestación o va parir, los cuidados de una llama recién nacida, o los cuidados de una llama enferma. A los niños se les orienta en estas prácticas que son transmisión en espacios y momentos, se lleva a los lugares de pastoreo para eso, y se les hace participar. Por ejemplo, en la k'illpa los niños aprender las formas de marcación, los rituales y la celebración de todo lo que significa este evento.

Es importante recalcar que, en esta convivencia, no los humanos son los que saben y conversan, sino todo lo que convive en la pacha. El sol, la luna, el agua, las plantas, animales, los cerros, y otras entidades tienen su yachay; las plantas dan señales, a través de la floración anuncian como va a estar el año, el canto de un ave, indica cómo será la producción. Los humanos deben aprender a observar y reconocer estas señales, en esto se advierte el papel de los sentidos en el aprendizaje, se aprende viendo, escuchando, pensando, sintiendo, se aprende con la emoción.

Es así que se entabla una relación de crianza compartida y de conversación del pastor con la naturaleza y deidades.

Saber simbólico y conectado a lo ritual

Las sabidurías indígenas “tienen dimensión ritual, a la vez simbólica; todos los actos de la vida en la comunidad están acompañados de rituales” (Arratia, 2014, pág. 174). En acápite respecto a la k’illpa, empadre y en las actividades festivas del lugar se puede advertir que los saberes están en conexión con las actividades festivas y rituales. En estos eventos se vivencian las conexiones espirituales de mayor intensidad.

En el calendario agrofestivo y ritual se ha presentado estos eventos que renuevan los compromisos de crianza. Es así que para los comunarios es importante la conexión espiritual con sus deidades, que constituyen la comunidad de las wakas. Entre los que se reconoció en el lugar son: Pachamama (madre tierra), apus, achachilas y awatiris (los cerros tutelares), qhochas (lagunas), phuquios (manantiales u ojos de agua), Inti tatala (sol), Phaxi mamala (luna), estrellas como el crucero y karwa nayra, entre otros, illa, chhullpas, difuntos (L.C. 02.02.2012 y 02.11.2014).

Por tanto, desde la epistemología holística de la crianza y de convivencia con la madre tierra se distingue la conexión a lo ritual, festivo y con estas prácticas se permite la conservación de la biodiversidad y la sostenibilidad de los elementos de la naturaleza, incluyendo la seguridad alimentaria para las poblaciones de las comunidades originarias y de las ciudades. Por ello, la característica holística (productiva-espiritual) de las sabidurías ofrece un interesante camino hacia el vivir bien basado en el respeto a la naturaleza, que es un requisito importante para cualquier saber técnico y que invierten en la adquisición de saberes ecológicos tradicionales.

En ese sentido, la propuesta epistemológica debe implicar que el conocimiento es en la vida y desde la fe espiritual o de la Pachamama antes de la racionalidad (Quintanilla, 2006)

Saber cosmocéntrico, biocéntrico y agrocéntrico

Según Arratia (2014, pág. 174), “las matrices epistémicas indígenas son agrocéntricas y cosmocéntricas, la naturaleza es considerada el centro de regeneración de la vida”. Asimismo, indica que el “biocentrismo explica las acciones que están dirigidas a preservar a vida, no solo del ser humano, sino también de los animales, plantas y de toda la naturaleza” (Arratia, 2019, pág. 171). Por ello, desde la representación del calendario agrofestivo se

advierde que la crianza de llamas preserva la naturaleza y están vinculadas a actividades agrícolas, festivas, rituales.

La preservación de los lugares de pastoreo permite la regeneración de las plantas nativas del lugar. Por ello tienen un alto respeto a la naturaleza que es la Pachamama, el hombre solo debe cuidar los diferentes espacios, según diferentes testimonios de los pastores, y ella permitirá que los pastos crezcan para la alimentación de los animales. Este sentido de preservación es una acción educativa que se transmite y se recomienda a las generaciones que crían en las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz.

La crianza de animales está relacionada con las actividades agrícolas según su temporada. Esta participación permite la crianza de los diversos cultivos.

En el calendario claramente se identifican épocas y temporadas que acompañan las prácticas de crianza, lo cual advierde la relación con el acontecer del clima y las circunstancias que trae consigo. Por ejemplo, Don J.M Choque explicaba que:

Para que no caiga granizada y para que no maltrate la tierra se utiliza dinamita, se humea con leña, se humea con fuego, con carhuanzo, huaych'a, esos arbustos, con muña o t'ula con eso se humea. Entonces se pasa. También, si ven que se acerca una granizada, se tocan el pututo o pueden gritar, y no llega la granizada, se va lejos. Desde el mes de diciembre, cuando empieza la época de lluvia, la gente ya está cercando alrededor de las chacras, ponen espinos o ajawayu, se llama así, esto para que la granizada no venga o no entre a las chacras de sembradíos, incluso en los cerros altos se pone para que no pase la granizada, inclusive eso sirve para la helada. Desde diciembre eso se hace, porque es importante proteger". Pero donde cae la granizada la próxima cosecha se hace buena tierra para producir (Entrev. J.M. Choque 07.02.2012).

Estas acciones de protección frente a la visita de la granizada no sólo son para cuidar los sembradíos, sino también para cuidar los rebaños de animales, para proteger los lugares de pastoreo. En esta relación se advierde que, el clima también participa en la crianza de las llamas y de todo lo que vive en la Pacha y se caracteriza por ser cíclica, lo que llaman el wata muyuy

o mara muyt'a, y en ese moverse y caminar del tiempo los saberes y prácticas culturales se recrean, en efecto, las acciones educativas.

Con estas puntualizaciones se infiere que "el saber gira alrededor" de la crianza de la chacra, misma que se constituye en el rebaño de llamas, si sembramos buenos cuidados, los animales se multiplicarán, se cosechara lana y contribuirán en la alimentación para la familia.

Con esto se explica que no sólo los humanos crían, sino que también participan en la crianza las plantas y todo lo que habita en la naturaleza, el clima, los cerros, los santos. Esto revela que los saberes culturales del Ayllu Kimsa Cruz son cosmocéntricos, agrocéntricos y biocéntricos.

Saberes y prácticas comunitarias de la vida y para la vida

Los saberes y prácticas cotidianas y vivenciales de la crianza de llamas se constituyen en acciones educativas para la vida, por lo que se constituyen en aportes educativos al pluralismo epistemológico. Al ser saberes estrechamente vinculados a la vida práctica y cotidiana, sus formas de transmisión son también en la práctica cotidiana, donde no hay necesariamente un enseñante, sino un acompañante, cuyo rol fundamental es acompañar las actividades cotidianas que se realizan en la familia. Los niños participan en todas las actividades, en función a sus edades van asumiendo responsabilidades que los papás les asignan:

Criando llamas nos han enseñado pues a nosotros, criando papas, llamas hemos aprendido y esas costumbres nosotros estamos transmitiendo a las wawas, saben dónde sabe producir esa papa, años ya saben trabajar la tierra, saben agarrar los arados, cortar trigo, ya saben pues. Desde que los niños pueden obedecer cuando se les manda a hacer algo, ya nos ayuda en los quehaceres de la casa. Pero cuando va a la escuela se olvidan de hacer estas cosas, incluso aprenden a desobedecer (entrev. R. Caricampo 10.05.2015).

Por lo tanto, la educación que se transmite en la escuela debería responder a esta demanda:

La educación tiene que ser de acuerdo a nuestra vida, para mejorarla, eso es bueno. Lo primero es siempre nuestra vida, lo que practicamos

cada día y ya nos estamos olvidando, esito tenemos que enseñarles en la práctica de la vida. Nosotros sabemos cultivar papa, pastear animales, cocinar, tejer, y todas esas cositas, sería bueno que le demos prioridad para que nuestros hijos aprendan. (entrev. R. Caricampo 10.05.2015)

En la transmisión de saberes y prácticas de crianza de llamas “se lleva a los niños a esos lugares”, a esos espacios y momentos donde se realizan las diferentes actividades como por ejemplo la k’illpa, la esquila y los rituales, allí es donde también los niños aprenden las prácticas de crianza de llamas y las maneras de relacionarse con la madre tierra.

En las acciones de crianza por parte de los pastores, los saberes son aprendidos de forma práctica y vivencial por todos los miembros de la familia. Según Arratia (2014, pág. 175) “es vivencial porque el saber implica una conexión con el entorno natural”.

Apoyados en esa explicación, se puede inferir que las prácticas de crianza son esencialmente aprendizajes en movimiento. Se aprende en todos los espacios y en el recorrer de los tiempos. Se aprende en la convivencia con los animales, en la convivencia con los pastores, desde pequeños los niños acompañan al rebaño y a su vez, el rebaño acompaña en su caminar la crianza de los niños.

Entonces, en crianza de los animales y con los animales están las acciones educativas que permiten recrear el saber en la vida y para la vida. Los saberes que se recrean en las familias de las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz son, en esencia, prácticos, sensitivos y situados (Arratia, 2019), porque son saberes para la vida que permiten la preservación de la biodiversidad y la sostenibilidad de la naturaleza, de la pacha.

A pesar de la promoción oficial de la educación contextualizada y de los currículos armonizados, la escuela formal en Qaqachaka no ha logrado fortalecer ni visibilizar estos conocimientos; por el contrario, los testimonios evidencian que tiende a su olvido. Esta dislocación entre el discurso curricular y la práctica educativa real subraya la necesidad de recurrir a la Epistemología Viva de la Crianza como un campo de estudio urgente para fundamentar un pluralismo epistemológico que realmente logre la descolonización de la práctica pedagógica.

Discusión

Los saberes sobre la crianza de llamas documentados en este artículo son una clara manifestación de resistencia a la colonialidad del saber. Frente a un modelo que históricamente ha negado el ser y el saber de los pueblos indígenas (Saavedra, 2011), las prácticas y rituales de la Marka Qaqachaka reafirman la vigencia de una cosmovisión basada en la "crianza recíproca" (PRATEC, 1994). Esto demuestra que, lejos de ser folklore, estos conocimientos constituyen una epistemología viva que ha resistido la imposición cultural, en gran parte vehiculizada por el sistema educativo, y que hoy ofrece aportes cruciales para un diálogo intercultural genuino.

Los actores en las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz son poseedores de saberes y prácticas sobre la crianza de llamas

A lo largo de la investigación se ha podido constatar que se mantienen vivas y latentes las prácticas de crianza de llamas, y ello, entre otros, se agradece a la diversidad de sabidurías vigentes hasta la fecha. Esto se advierte en la representación de los calendarios agrofestivo ritual, en el que los saberes se presentan interconectados y vinculados.

Las prácticas de crianza de llamas están relacionadas con: el acontecer climático, las actividades agrícolas, los eventos festivos y rituales y el acompañamiento de los astros. En estas prácticas se advierte que los saberes tienen varias dimensiones, como la cultural, técnica, ritual y otras, pero todas interconectadas de manera holística, agrocéntricas, situadas y sensitivas.

Los saberes también circulan en el día a día en acciones de reciprocidad. Esto da sentido a la vida comunitaria: de las personas, de las llamas y de las deidades como seres que forman parte de una comunidad más extensa, la pacha, porque son "cosmo-praxis", como menciona Arnold (2017), que va más allá de una cosmovisión como se ha entendido hasta ahora.

Como otra dimensión es la relacionada con la agroastronomía, los sabedores conversan con la luna y las estrellas. Además, de la dimensión económica de la comunidad, las llamas ayudan en la provisión de alimentos y son en sí mismas "chacras con patas", alimento para las familias, son medios de provisión. Por ello, la relación de los saberes y prácticas de la crianza de llamas en el calendario agrofestivo ritual son un aporte para el pluralismo epistemológico en el ámbito educativo.

Espacios y momentos de transmisión de saberes y prácticas sobre la crianza de llamas

Los espacios y momentos constituyen parte de las formas de transmisión y de hecho son diversos de acuerdo a las situaciones y circunstancias. Los comunarios, junto a sus llamas, se movilizan por diversos espacios del territorio que ocupan en el Ayllu y en la Marka. Estos espacios también son educativos porque muchos de ellos, no solo son preparados para fines de socialización sino también para educar a los hijos en las prácticas de crianza.

Con respecto a los momentos de transmisión de saberes y prácticas de crianza de llamas se menciona que están vinculados a ciclos temporales de pastoreo, al ritmo de la vida de las llamas y a eventos agrícolas, festivos y rituales, entre otros. La transmisión se da de acuerdo a las necesidades del momento, no es algo que esta sistemáticamente planificado, es decir, no es que se planifica anualmente qué saberes una persona debe aprender y en qué tiempo, sino se da manera circunstancial, respetando el ciclo del clima, de los astros de las señas, del ritmo de la vida de las llamas.

En ese sentido, los momentos de transmisión están conformados por situaciones propias del pastoreo y crianza de las llamas, pero también por eventos vinculados a la práctica productiva, agrícola, sociocultural y espiritual. La conversación, la vivencia, la convivencia, el acompañamiento, entre todos los entes que habitan la Pacha, permiten la transmisión de saberes y su recreación. Por tanto, se aprende de los abuelos, padres, de los hermanos comunarios, de las señas que dan las plantas, los animales, el clima, la naturaleza en sí; y se debe aprender a conversar con las deidades y los astros, porque son quienes cuidan el estar en estos espacios y momentos.

De esa manera, la recreación de los saberes y su transmisión de generación en generación se ha desarrollado de manera práctica, in situ y en la propia convivencia entre todos los miembros de la familia, de la comunidad y de la Pacha. Es en la recreación y transmisión que se encuentra el hecho educativo generado desde una visión cosmocéntrica y desde una práctica que preserva la crianza de la biodiversidad.

Los saberes y prácticas de la crianza de llamas como aportes a la educación intercultural

Los saberes y prácticas compartidas por los criadores de llama de las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz nos presentan aportes a la educación intercultural. Una muestra que evidencia el estudio es la relación holística y compleja entre el hombre y la naturaleza, el cual está expresado en el calendario agrofestivo y ritual de la crianza de llamas. La relación es de crianza mutua y no una relación de sujeto – objeto.

Los saberes comunitarios son complejos y no se presentan en niveles de formalismo teórico, sino como esquemas puramente prácticos, espontáneos y fuertemente integrados a la organización comunitaria de las actividades y de las prácticas rituales. De allí que los saberes y prácticas originarias permiten entablar una relación de convivencia, de preservación y permiten mantener el equilibrio con la Madre Tierra.

Las prácticas de crianza de llamas tienen una matriz epistémica holística, pues los saberes están integrados en lo práctico, lo sensitivo, lo afectivo y lo ritual. El conocimiento no está sólo en la mente o lo cognitivo, como se concibe en conocimiento científico. Esta característica holística de la sabiduría de crianza de llamas es un aporte en la formación del ser humano, que consolida las cosmovisiones en la diversidad cultural.

Otro aporte de las sabidurías de crianza de llamas a la educación y en general a la formación integral de la presente generación es que se aprende de la vida y sirve para la vida. Es decir, la sabiduría de crianza de la llama se aprende en la interacción intergeneracional, en la interacción de crianza con la naturaleza, en este caso en la crianza practica de llamas. Todo ello sirve para la vida, para vivir bien en la comunidad, con la comunidad, porque otra característica del saber de crianza de llamas es lo comunitario.

La característica holística de las sabidurías indígenas ofrece un interesante camino hacia el vivir bien, porque aportan en la preservación de la biodiversidad y la sostenibilidad de la naturaleza y no así a la crisis ecológica. Si la formación sólo tuviera una dimensión técnica, entonces se descuidaría la relación ecológica.

Con todo lo expuesto, los saberes y prácticas de crianza de llamas cultivados en el Ayllu de Kimsa Cruz se constituyen en aportes para la diversidad de conocimientos, para la relación con la naturaleza, pero también para el

fortalecimiento de la comunidad. Por ello, el aporte educativo es reconocer que “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: humanos, naturaleza (plantas, animales y otros seres) y las deidades, con quienes nos criamos, convivimos y acompañamos en nuestro “camino”.

Conclusiones

La investigación demuestra que los saberes y prácticas de crianza de llamas en las comunidades del Ayllu Kimsa Cruz constituyen una epistemología viva, caracterizada por su naturaleza holística, situada, agrocéntrica, biocéntrica y cosmocéntrica, que está estrechamente ligado al calendario agrofestivo ritual. No es un conjunto de saberes fragmentados, sino una epistemología integral que combina la lengua, la ritualidad y la espiritualidad

Estos saberes integran dimensiones técnicas, espirituales, afectivas y rituales, generando un sistema de conocimiento que fomenta la preservación de la biodiversidad, la sostenibilidad ecológica y el fortalecimiento de la identidad cultural. Estos saberes se fundamentan en una relación de “crianza mutua” o reciprocidad (uyway), donde el ser humano, la naturaleza y las deidades están en constante diálogo y se crían mutuamente, en contraste con el paradigma moderno de dominio sobre la naturaleza.

La transmisión intergeneracional, basada en la convivencia, la reciprocidad y la crianza mutua entre humanos, animales, plantas, deidades y otros elementos de la Pacha, asegura la continuidad de estas prácticas y refuerza el tejido comunitario. Por lo tanto, el artículo propone una educación intercultural que valora la diversidad de saberes y fomenta un vínculo de respeto y cuidado con la vida en su totalidad.

El calendario agrofestivo ritual constituye una herramienta pedagógica y cultural que sintetiza la articulación entre las prácticas productivas, festivas y espirituales, ofreciendo un marco para comprender la educación comunitaria como un proceso integral y no fragmentado.

En el contexto educativo, estos saberes representan un aporte significativo al pluralismo epistemológico, evidenciando que el conocimiento no se limita a la dimensión racional, sino que se nutre de la sensibilidad, la intuición y la experiencia vivida. Su incorporación en el debate académico permite

cuestionar la hegemonía del conocimiento moderno y abrir espacios para una ecología de saberes que responda a los desafíos contemporáneos, especialmente frente a la crisis ambiental y la necesidad de un vivir bien sostenible.

El desafío radica en saber reconocer el aporte real de estas sabidurías holística, situadas, sensitivas, rituales, en suma, cosmo-praxis, para contribuir a la construcción de una sociedad capaz de convivir en armonía con los sistemas ecológicos que sustentan la vida.

Referencias bibliográficas

- Apaza, E. E. (2006). *Acompañándonos en la recopilación de saberes campesinos y en la elaboración del calendario agrofestivo*. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela (págs. 49-57). Lima: PRATEC.
- Arnold, D. (2017). *Hacia una antropología en los Andes*. En H. Galarza, El desarrolllo y lo sagrado. Resignificaciones, interpretaciones y propuestas en la cosmo-praxis (págs. 11-40). La Paz: ISEAT, PIEB, .
- Arnold, D., & Yapita, J. (1999). *Río de vellon, río de canto*. Cantar a los animales, una poética andina de la creación. La Paz: Hisbol, UMSA.
- Arratia, M. (2001). *Wata muyuy: implementación de calendario escolar regionalizado en un distrito quechua de Bolivia (Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad)*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Arratia, M. (2014). *La naturaleza del saber y el saber de la naturaleza*. Una aproximación pluralista a las matrices epistémicas indígenas desde la práctica pedagógica. En A. Zambrama, Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia (págs. 163-184). Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Arratia, M. (2019). *Discursos sobre ecología profunda en la lengua quechua: una aproximación desde la etno-ecolingüística*. En M. Arratia, V. Limachi, & (Comp.), Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios (págs. 167-188). Cochabamba: PROEIB Andes, Université Catholique de Louvain.

- Bautista, R. (2011). *¿Qué significa el “vivir bien”?*. Archipiélago. Revista cultural de Nuestra América.
- Escobar, A. (2000). *El final del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Cerec-Ican.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. La Paz: ISEAT.
- Fundación Jubileo. (2007). *Guía para la interpretación de los presupuestos de prefecturas y municipalidades*. La Paz: Fundación Jubileo.
- Gallegos, R. (1999). *Educación holista: Pedagogía del amor universal*. México: PAX México.
- Grillo, E. (1993). *Crianza y simbiosis en los andes*. En PRATEC, Caminos andinos de siempre (págs. 50-62). Lima: PRATEC.
- Laime, T. (2016). *Puraq Simipirwa*. Diccionario bilingüe quechua - castellano, castellano quechua (3ra edición ed.). La Paz: Wallonie Bruxelles Internacional - Plural editores.
- Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, UNESCO
- Marglin, S. (2000). *Perdiendo el contacto*. Hacia la descolonización de la economía. Lima: PRATEC, CAI PACHA, CAM.
- Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. En L. (. Tapia Mealla, Pluralismo epistemológico (págs. 19-30). La Paz: CIDES-UMSA, CLACSO, Muela del Diablo Editores.
- Prada, R. (2013). *Epistemología, Pluralismo y descolonización*. La Paz.
- PRATEC - Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (1994). *Crianza andina de la chacra*. Lima: PRATEC.
- Quintanilla, V. H. (2006). *El conocimiento en perspectiva indígena*. La Paz.
- Rengifo, G. (2003). *“La enseñanza es estar contento”: Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC
- Rengifo, G. (2005). *La crianza andina como forma de vida*. Lima: PRATEC.

- Rengifo, G. (2006). *El calendario agrofestivo - wata muyuy - en comunidades andinas*. Apuntes. En PRATEC, Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela (págs. 27-34). Lima: PRATEC.
- Saavedra, J. L. (Comp.). (2010). Teorías y políticas de descolonización y decolonialidad. Cochabamba: Verbo Divino.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- Tapia, L. (coord.). (2009). Pluralismo epistemológico. La Paz: CLACSO, CIDES - UMSA.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2017). *Sistemas de conocimientos locales e indígenas*. Recuperado el 18 de junio de 2018, de <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/priority-areas/links/related-information/what-is-local-and-indigenous-knowledge/>
- Valladolid, J. (1994). *Agricultura campesina andina: crianza de la diversidad de la vida en la chacra*. En E. Grillo, G. Rengifo, V. Quiso, & J. Valladolid, Crianza Andina de la Chacra (págs. 315-378). Lima: PRATEC.
- Van Kessel, J. & Enriquez (2002). *Señas y señaleros de la Santa Tierra*. Agronomía Andina. Quito e Iquique: Abya Yala, IECTA.
- Villegas, R. (2011). *Diálogo crítico entre: El Achkha yachay sabidurías culturales de crianza de papa-maíz y el conocimiento escolar de ciencias naturales*. Estudio realizado en Allphayaqi y Laqaya.