

# LA OVEJA CARA NEGRA

Jhaquelin E. Dávalos Escobar



## LA OVEJA CARA NEGRA

Un estudio sobre educación y modernización de la crianza de  
ovejas en el altiplano boliviano



Jhaquelin E. Dávalos Escobar

# LA OVEJA CARA NEGRA

Un estudio sobre educación y  
modernización de la crianza de ovejas en  
el altiplano boliviano



Dávalos Escobar, Jhaquelin Elba

LA OVEJA CARA NEGRA Un estudio sobre educación y modernización de la crianza de ovejas en el altiplano boliviano

/ Jhaquelin E. Dávalos Escobar. - La Paz: JEDE, 2021.

136 p.; grafs., il.; tpls; 15.5 x 23 cm. 500 ejemplares.

/ EDUCACIÓN RURAL / INNOVACIÓN PECUARIA / OVINOS / ALTIPLANO / MODERNIZACIÓN  
/ CULTURA / REFLEXIVIDAD / MUJERES AYMARAS / LA PAZ / BOLIVIA

Foto de tapa: "Doña Petrona Vásquez de camino a la Feria de Lahuacha" (23/12/08). Tomada por Jhaquelin Dávalos con etalonaje de Goltran Jiménez .

Foto de solapa: "Jhaquelin Dávalos". Tomada por Unicolor (mayo de 2019)

Foto de contrasolapa: "La oveja cara negra en la Montaña de Colores". Artesanía de Ekeko's Arte y Colores, Cusco-Perú. Tomada por Claudio Dourado (noviembre de 2019).

Edición de texto: Virginia Aillón Soria y Karen Sainz Loza

Diseño y diagramación interactiva: Aracely Gonzales y Dany Mirage



© Jhaquelin E. Dávalos Escobar, 2021

Primera edición: septiembre de 2021

D.L.: 4-1-4038-2021

ISBN: 978-9917-0-1108-8

[www.ovejacaranegra.com](http://www.ovejacaranegra.com)

[jhaquelin.davalos@gmail.com](mailto:jhaquelin.davalos@gmail.com)

# Índice

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Agradecimientos .....                                                                                       | 9  |
| Introducción .....                                                                                          | 11 |
| Capítulo 1. Fenómeno de estudio y metodología .....                                                         | 17 |
| 1.1. Antecedentes: Diálogo entre las Ciencias Naturales,<br>Sociales y Humanas.....                         | 17 |
| 1.2. El caso de estudio y el problema.....                                                                  | 18 |
| 1.3. Categorías: educación y modernización .....                                                            | 21 |
| 1.4. Metodología: etnografía educativa, etnografía pastoril<br>y reflexividad .....                         | 22 |
| Capítulo 2. Diálogo teórico: La crianza de los animales, educación<br>y desarrollo .....                    | 27 |
| 2.1. Crianza pecuaria en el pensamiento moderno .....                                                       | 27 |
| 2.2. Crianza pecuaria en el pensamiento y las prácticas andinas                                             | 29 |
| 2.3. Saberes femeninos en la crianza de ovejas .....                                                        | 32 |
| 2.4. La educación en la modernización agropecuaria .....                                                    | 40 |
| 2.5. Crítica y alternativas a la modernización desde los estudios<br>de género y la educación popular ..... | 43 |
| Capítulo 3. Resultados de la investigación: Educación y<br>modernización de la crianza de ovejas .....      | 51 |
| 3.1. El estudio de caso: propuesta pecuaria y educativa .....                                               | 51 |
| 3.2. Efectos de la modernización pecuaria .....                                                             | 52 |
| 3.2.1. Mejoramiento genético: “la oveja cara negra es<br>comelona y discutidora” .....                      | 52 |

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.2. Salud ovina: “los parásitos ya no se pueden matar con plantas nativas” .....               | 58  |
| 3.2.3. Mejora alimentaria: “el ensilaje es un poco difícil de hacer” .....                        | 61  |
| 3.2.4. Infraestructura ovina: “los apriscos eran como monumentos para la gente” .....             | 63  |
| 3.3. Dos reflexiones educativas acerca de los conflictos .....                                    | 64  |
| 3.3.1. Pedagogía según el conflicto y educación como resignificación de saberes.....              | 65  |
| 3.3.2. Pedagogía sobre el conflicto y educación como catequización de saberes .....               | 72  |
| Capítulo 4. Conclusiones.....                                                                     | 87  |
| Capítulo 5. Reflexividad sobre la investigación educativa e innovación pecuaria en los Andes..... | 91  |
| 5.1. Investigación educativa y diálogo interdisciplinar .....                                     | 91  |
| 5.2. Investigar desde la problemática e investigar desde las categorías .....                     | 92  |
| 5.3. Reflexividad y giro epistemológico .....                                                     | 97  |
| 5.4. Otras rutas para la investigación educativa .....                                            | 100 |
| Capítulo 6. Mama Uywiri* : Relato de vida de doña Petrona Vásquez.....                            | 103 |
| 6.1. Petrona Vásquez, su historia familiar y la de sus animales....                               | 103 |
| 6.2. Doña Petrona, el día de una pastora y la "oveja cara negra" .....                            | 108 |
| 6.3. El rebaño, la puntera y la oveja discutidora .....                                           | 108 |
| 6.4. Las crías que nacen en tiempo de lluvia .....                                                | 111 |
| 6.5. Pastora veterinaria .....                                                                    | 111 |
| 6.6. La oveja cara negra y la tierra .....                                                        | 112 |
| 6.7. Criar las ovejas en la comunidad .....                                                       | 114 |
| 6.8. Las mujeres mama ovejeras; los hombres tata toreros .....                                    | 115 |
| 6.9. Doña Petrona, canto , k'illpa* y fiesta para los animales .....                              | 115 |
| 6.10. Animales de barro en Navidad .....                                                          | 116 |
| Glosario .....                                                                                    | 123 |
| Bibliografía.....                                                                                 | 129 |

# Índice

## Mapas, cuadros, gráficas y fotografías

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Mapa 1. Pedagogía según el conflicto y educación como resignificación de saberes ..... | 66  |
| Mapa 2. Pedagogía sobre el conflicto y educación para catequiza .                      | 73  |
| Mapa 3. Doña Petrona, el día de una pastora y "la oveja cara negra" .....              | 110 |
| <br>Cuadro 1. Uso medicinal de plantas de la época seca (junio–noviembre).....         | 59  |
| Cuadro 2. Título de tesis y construcción del objeto de estudio.....                    | 93  |
| <br>Gráfica 1. Calendario sanitario para el Altiplano.....                             | 38  |
| Gráfica 2. Cambios en la comprensión de lo educativo en el estudio.....                | 97  |
| <br>Fotografía 1. Merienda en una jornada pastoril y de rodaje.....                    | 24  |
| Fotografía 2. Ovejas caras negras del Perú en Lahuachaca.....                          | 54  |
| Fotografía 3. Petrona Vásquez y la oveja cara negra.....                               | 58  |
| Fotografía 4. Reproductor "cara negra" en un baño desparasitario                       | 65  |
| Fotografía 5. Ovejas caras negras a casi 10 años de su introducción                    | 96  |
| Fotografía 6. Petrona Vásquez conversando sobre algunos cambios en su vida .....       | 101 |
| Fotografía 7. Doña Petrona y sus amigas modelan a su rebaño .....                      | 117 |
| Fotografía 8. Animales de barro .....                                                  | 118 |



## Agradecimientos

A doña Petrona Vásquez, mujer ovejera y líder política, por compartir sus saberes, buen humor y fuerza. A las comunidades de Aroma por su acogida y por cuidar a las ovejas que nos alimentan, visten y fertilizan la tierra.

A María Luisa Talavera (mi tutora) y Adriana Guzmán, por desafiarme a la escritura teórica. A Eliseo Quino, Beatriz Vино y Bernarda Ferreira, por su diálogo sobre educación agropecuaria. A Celia Maldonado, lingüista aymara, por su aporte en el glosario. A Sofía Chambi, Frairiver Carbajal, Iván Molina y Boris García (Escuela de Cine y Artes Audiovisuales) por su colaboración en la investigación y la producción del documental "Mama Uywiri".

A Fabiana Escobar, mi madre y amiga, que siempre pidió a las hojas de coca, a los Achachilas de Aroma y a las almas de las pastoras que me protegieran y ayudaran en este trabajo.

A Mariel Dávalos, Marcelino Dávalos, Cecilia Espinoza, Dalila (mi cachorra) por el impulso y su escucha atenta.



# Introducción

La oveja cara negra y la oveja criolla,  
ya no saltarán a un corral para cansar mi insomnio,  
conducidas por el cariño de su pastora  
por la pampa y los Andes  
contarán historias en mis sueños.

**Jhaquelin Dávalos**

El estudio sobre la “oveja cara negra” aborda temas sobre la educación, modernización y la crianza de éstas en el altiplano boliviano. Este trabajo se presentó inicialmente como tesis de pre-grado de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés y fue fundacional en mi labor como investigadora. El estudio fue realizado en la región sur del altiplano de La Paz, comprende una experiencia de tecnología pecuaria desde una perspectiva pedagógica. La innovación se basó en el tratamiento veterinario utilizando como base plantas nativas y medicamentos químicos, además, la construcción de establos para proteger a los ovinos, la incorporación de tecnologías de conservación de forraje (ensilaje y henificación) y, esencialmente, la introducción de ovejas Hampshire y Suffolk (conocidas como “oveja cara negra”) a los rebaños criollos.

De todas las innovaciones anteriormente mencionadas, cabe resaltar que en las comunidades que adoptaron a las ovejas, la introducción genética fue el aspecto más conflictivo en el biosistema, en el tejido social, el cultural y de género. Los apriscos, o establos, fue lo que mejor

se adecuó a través de la experimentación y el diálogo. Es así que, a partir de la identificación de estos efectos se asentó el principio de que toda innovación agropecuaria contiene una dimensión pedagógica (Ghiso, 1998), y se reconocieron dos: la primera, una pedagogía según el conflicto que resignificará saberes, alrededor de la inclusión de establos y técnicas de conservación de forrajes; la segunda, una pedagogía sobre el conflicto, habla sobre la “catequización” en la superioridad de las razas Hampshire y Suffolk, bajo el pretexto de la consanguinidad ovina de la región y negando los desajustes de variabilidad genética.

El discurso femenino, señaló que las ovejas incorporadas eran: “ovejas lentas, comelonas y discutidoras” (Cap.3), su crítica devela la falta de adaptabilidad genética a las condiciones locales, el desajuste que corresponde a una filosofía pecuaria colonial que produce una variabilidad genética en los rebaños de ovejas criollas, quienes están bien adaptadas a las duras condiciones de los Andes y cuya adaptación había tomado cientos de años (Fulcrand, 2004). Inicialmente, pensé que estos desajustes eran el hallazgo principal del estudio; sin embargo, para la ciencia agronómica, los problemas de variabilidad no son novedosos, de manera que lo original es que la negación del conflicto y la imposibilidad de un currículo de la modernización pecuaria fuera revisada; los técnicos, en lugar de abordar los problemas sobre la genética los atribuyeron a un manejo pecuario deficiente (Cap.3 y 5), aun sabiendo que para cualquier adaptación genética el factor más importante y necesario es el tiempo.

¿Por qué algunos contenidos de la modernización pecuaria son negociados y otros no? Posiblemente porque el ovino criollo es considerado ontológicamente subdesarrollado (Fulcrand, 2004), de manera que la innovación se sustenta en un sesgo colonial, pese a que se defendía como alternativa técnica, y posiblemente, porque la crítica más crucial, a la propuesta de innovación pecuaria, era señalada por mujeres (dueñas de las ovejas) que representan una autoridad en materia pastoril, en este caso no existe el espacio ni las condiciones pedagógicas para escuchar su pensamiento, adecuar y revisar el currículo de innovación.

Sin embargo, el discurso femenino no sólo pone en evidencia los errores en el diseño de transferencia de la tecnología pecuaria, sino que las coloca en el contexto de la distribución de la tierra en Bolivia, la tenencia femenina de tierra en el altiplano y la relación imbricada entre la economía general, de la economía de mujeres y la historia de los animales (Cap.5 y 6). Estas reflexiones fueron muy poco aprovechadas en la tesis, pero en este libro se han recuperado en los apartados de

reflexividad sobre la investigación (Cap.5), además del relato de vida de doña Petrona Vásquez (Cap.6).

El relato de Petrona Vásquez, una sabia aymara con quien he dialogado y construido este análisis, pone en tensión el diálogo teórico sobre el pensamiento andino de la crianza de animales y los conocimientos pecuarios de las mujeres (Cap. 2). A partir de su relato de vida se comprende la centralidad de la actividad pastoril para la economía, la filosofía y el arraigo de las mujeres en su territorio. A temprana edad, doña Petrona Vásquez, aprendió a enlazar las vacas y degollar ovejas (siendo una actividad, generalmente, asumida por hombres), porque sus padres, se habían visto afectados en su salud. Ella es la mayor de sus hermanos, y ha criado ganado en partida para estabilizar a su familia (también es una manera de establecer un rebaño propio, es decir, cuidaba el rebaño de otra pastora y se hacía dueña de la mitad de las ovejitas recién nacidas), hecho que realizó en su infancia y en algún momento de su vida adulta. Vale decir, cada vez que las familias, en los Andes, experimentan alguna crisis económica recurren al ganado para volver a reactivar su economía. De esta manera, la crianza de la “oveja cara negra”, desde el relato de doña Petrona, requiere de otro esquema en la distribución de tierra. La demanda alimenticia de la “oveja cara negra” no coincidía con la estructura de minifundio del altiplano boliviano. A pesar de ello, fue adoptada y criada junto con todo el hato. Es así que, la crianza de la uywa\* es una forma de ejercer el derecho a la tierra, principalmente en la edad adulta y cuando una mujer llega a ser viuda. Por esto, en las k’illas\* y fiestas comunales la tenencia de animales es celebrada con cantos y representaciones de barro (Cap.2 y 6).

Ahora bien, volviendo a la organización del libro. Después de la introducción, se encontrará una referencia al fenómeno estudiado y la metodología utilizada en la investigación de base (Cap. 1). Posteriormente, se exponen las bases teóricas (Cap. 2) que permiten analizar el fenómeno educativo. Una parte está dedicada a dilucidar que toda práctica pecuaria responde a una filosofía sobre la naturaleza, la producción y la ubicación de la sociedad humana en el cosmos (Quiso, 2006; van’t Hooft, 2004; van Kessel, 1992). Y en otro apartado, la base teórica se orienta a revelar que la actividad pecuaria, por lo menos en los Andes, está dada por una división de género en el trabajo, lo que supone una producción diferenciada de saberes (Arnold y Yapita, 1998; Paulson y Crespo, 1997). Además, hay un acercamiento al concepto de desarrollo como una estrategia política para extender el pensamiento moderno en

la educación, la salud, la economía e incluso en la agricultura. Es precisamente, del análisis de esta demanda, que deviene en la confirmación teórica respecto a los casos de modernización agropecuaria, la educación está presente, principalmente, en su dimensión metodológica, desligada de una discusión sobre la filosofía de la producción animal, la naturaleza y la ubicación de la sociedad humana en el cosmos. El recorrido teórico finaliza recuperando la crítica de la racionalidad económica del pensamiento moderno, iniciada por los estudios de género y la educación popular. Se plantea que los espacios de construcción del saber tienen sesgos masculinos (Loreto, 2009) y culturales, y que la metodología educativa, proveniente de las luchas de género y de sectores oprimidos, han sido vaciadas de sus contenidos políticos (Ghiso, 2007) al promover la equidad de género o la participación local como recursos necesarios para mantener con vida la economía (Rahnema, 1997). Por lo tanto, si el saber es una construcción cultural y de género (Loreto, 2009), la tarea reside en gestar un espacio de diálogo desde la frontera epistémica (Walsh, 2007) y en nuestro caso entre los sistemas de crianza animal. De este modo, se inicia un camino de diálogo, y como advierte Alfredo Ghiso tanto los conflictos como los desencuentros debieran entenderse como dinamizadores de aprendizaje.

Seguidamente, el texto se concentra en los resultados de la investigación y su análisis (Cap.4) donde se destaca la concepción del campo educativo como un campo de batalla: lleno de conflictos y desde donde se asumen distintos roles. En este apartado, es sustancial pensar en la reflexión sobre los enfoques de: la “pedagogía según los conflictos” y la “pedagogía sobre los conflictos” con los que la educación enfrenta los problemas de la modernización. En este debate, se inscribe la reflexión sobre la negativa al diálogo en torno a la crítica femenina y a las propuestas de modernización agropecuaria, revisando las bases filosóficas de la innovación y las condicionantes educativas para la negación advertida.

Los resultados de la investigación y el análisis de la información también emergen en conclusiones (Cap.4) del estudio para luego pasar al siguiente capítulo destinado a la reflexividad sobre el proceso de la investigación (Cap.5), está redactado en primera persona porque el objetivo es expresar la vivencia de la investigadora, su proceso de autocrítica y su posición ante los nuevos hallazgos entre otros. La reflexividad se enfoca en la necesidad de renovar la investigación desde las ciencias de la educación, sometidas a corresponder e investigar aprendizajes y currículas pre-establecidas, sin tener la oportunidad de establecer una colocación epistemológica y cuestionadora.

A continuación, se presenta el relato de vida de Petrona Vásquez viuda de Quintana (Cap.6), pastora de ovejas y lideresa aymara de la zona de estudio, quien es la fuente de información básica del estudio, no solo de datos sobre la experiencia de modernización pecuaria, sino, y muy importante, sobre la interpelación a las bases conceptuales de dicha modernización.

Le sigue un glosario con términos aymaras usados a lo largo del texto (identificados en letras cursivas y asteriscos). El glosario ha tenido contribuciones directas de la lingüista Cecilia Maldonado y su estudio sobre el léxico de los alpaqueros aymaras (2017), igualmente, varios términos son recogidos del relato de doña Petrona Vásquez.

El libro permite una lectura independiente de capítulos, de tal manera que se puede empezar por el final o ir saltando capítulos. Paralelamente al libro se produjo el documental: "Mama Uywiri", protagonizado por doña Petrona Vásquez, el cual puede revisarse en el canal: <https://vimeo.com/ovejacaranegra>.

Para finalizar, es primordial remarcar que este estudio no es una evaluación agropecuaria o educativa a un caso de modernización, sino una reflexión educativa apoyada en la idea de que la crianza de ovejas responde a una filosofía sobre la crianza de los animales y que, tanto en los Andes como en otras partes del mundo, se organizan según el género y la cultura. Aunque este estudio se realizó hace varios años, es importante referirse a los giros epistemológicos en la investigación, es por eso que, se incorpora el conjunto de reflexiones sobre cómo se hizo el estudio y el relato de vida de doña Petrona Vásquez. Este libro reposiciona los saberes y reflexiones adquiridas, afirma la importancia de los estudios transdisciplinarios, renueva los estudios de género que al estar tan concentrados en la desigualdad han perdido de vista las críticas cruciales al desarrollo que provienen de voces de mujeres, y retoma la dimensión epistemológica de la educación.



## CAPÍTULO 1

# Fenómeno de estudio y metodología

### 1.1. Antecedentes: Diálogo entre las Ciencias Naturales, Sociales y Humanas

Hace algunos años, la academia boliviana<sup>1</sup> impulsaba la idea de que los fenómenos naturales no sólo están comprometidos con el ámbito de lo biofísico, sino también con lo social, cultural y de género. Se trataba de una invitación para superar el divorcio entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales a través de la investigación. A partir de ese desafío este estudio indagó lo multidimensional de los fenómenos naturales. Se encontró que la crianza de los animales, las papa, la quinua, la pesca, la crianza del agua, etc., son actividades organizadas por pautas culturales y de género, dinámicas incluso exaltadas por las comunidades andinas a través de sus cantos<sup>2</sup>, y que de ese modo cada cultura ha desarrollado su propio sistema de conocimientos agropecuarios<sup>3</sup>.

- 1    Nos referimos principalmente a los estudios surgidos del programa de becas de investigación "Equidad e inequidad en la gestión de los recursos naturales desde la dimensión de género", organizado por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia -PIEB y el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo-IDRC/CDRI los años 2005 y 2006.
- 2    "En la división del trabajo según el género de la vida conyugal, los hombres se ocupan más de las labores agrícolas y las mujeres del pastoreo, de modo que los hombres aprenden más libaciones para los productos alimenticios, por ejemplo, para las diferentes variedades de papas y habas, mientras las mujeres aprenden más libaciones para los animales" (Arnold y Yapita 1998: 92).
- 3    "La tecnología agrícola es una creación cultural; existen tantas tecnologías como culturas hay" (van't Hooft, 2004:30).

Más tarde, se advirtió que los fenómenos educativos —que también son parte de los sistemas tradicionales de crianza de la vida—, como procesos sistemáticos, están muy presentes en casos de modernización agropecuaria promovidos por algunas instituciones de desarrollo rural. Además, los estudios sociológicos ya habían dado cuenta de los efectos ecológicos y sociales de ciertos procesos de modernización, se asentó la necesidad de estudiar el papel de la educación en dichos contextos.

Este texto presenta las reflexiones sobre el papel de la educación en propuestas de modernización productiva, que desde los años 60 del siglo XX y hasta hoy se impulsan por el Estado y, sobre todo, por instituciones de desarrollo.

Algunos casos de modernización agropecuaria han sido abordados críticamente por la Sociología, pero escasamente por las Ciencias de la Educación. Con frecuencia observamos anuncios en la prensa en los que se convoca a profesionales en Sociología y Antropología para diseñar o implementar proyectos de desarrollo agropecuario; en cambio, se habla de profesionales en educación solo para la incorporación de técnicas participativas, desconociendo y desvalorizando la tarea de la pedagogía y otros elementos que estudia y enfrentan las Ciencias de la Educación.

Este estudio sobre educación y modernización de la crianza ovina intenta desatar preguntas, abrir nuevas sendas de aprendizaje y convocar a un diálogo entre las Ciencias Humanas, Sociales y las Ciencias Naturales, tarea que las casas superiores debieran buscar seriamente, pues “la universidad ha sido un elemento marginal de la definición de políticas de desarrollo en el Sur” (Gorostiaga, 1999:54). De otra manera, las Ciencias de la Educación serán demandadas, por ejemplo, para el diseño de metodologías e instrumentos para aprehender los contenidos del pensamiento moderno inserto en las acciones del desarrollo agropecuario, sin ninguna oportunidad de reflexión o cuestionamiento.

## 1.2. El caso de estudio y el problema

La investigación sobre papel de la educación en los procesos de modernización de la crianza de ovejas tomó como base una experiencia de desarrollo agropecuario producida en la región sur del altiplano de La Paz, provincia Aroma, gestionada por Kürmi, institución de desarrollo sostenible intercultural. Se hizo seguimiento al caso los años 2006, 2007, 2009 y 2010.

La población de Sur Aroma es principalmente de origen aymara, en su seno coexiste la organización sindical y tradicional, con un fuerte componente de control vertical de pisos ecológicos y manejo del territorio; sin embargo, las secuelas coloniales condujeron al sobrepastoreo, pues la crianza de ganado dejó de desarrollarse a causa del minifundio. De hecho, el 55% de la tierra en Aroma estaba destinada al pastoreo, el 30% al cultivo y el 15% a área erial o no aprovechable (Guzmán, Vино y Ferreira, 2005). Consiguientemente la actividad pastoril es una fuente importante de ingresos económicos para la vida de los y las pobladoras, razón por la que Kürmi, institución de desarrollo rural ya extinta, promovió la innovación de la crianza ovina.

Kürmi inició sus acciones en la provincia Aroma después de la sequía de 1982-1984 que azotó esa región. Sin embargo, debido a una centralidad técnica y a la promoción de una agricultura con base en el cultivo de especies foráneas, sus primeras experiencias fueron fallidas, lo que dio paso a su filosofía de desarrollo sostenible e intercultural<sup>4</sup> (Guzmán, Vино y Ferreira, 2005). Bajo esa visión desde el año 2000 hasta el 2009, Kürmi ejecutó en dicha zona un proyecto orientado a impulsar la producción de ovejas. En ese momento pudo ponerse en entredicho este proyecto, debido a la degradación de suelos que se les atribuye a las ovejas<sup>5</sup>; empero, el protagonismo de las mujeres en esa producción y la recuperación de praderas nativas, aspectos planteados en el proyecto, lo respaldaron financieramente.

---

4 Para la FAO (1988, cit. en FAO, 2015:12) desarrollo sostenible es “la ordenación y conservación de la base de recursos naturales y la orientación de cambio tecnológico e institucional de tal manera que se asegura la continua satisfacción de las necesidades humanas para las generaciones presentes y futuras”.

5 Actualmente la crianza de la oveja es detractada por ‘ecologistas profundos’, que plantean expulsar a las ovejas españolas para “devolver los Andes a los camélidos”. Apoyan sus postulados en investigaciones que dan cuenta que la degradación de suelos es provocada por el pastoreo de ovejas, dada la fisonomía de sus patas y su modo de comer, situación que sería resuelta con su exilio del continente. No obstante, este punto de vista, como afirma Bernardo Fulcrand (2004), se apoyaría sobre todo en posturas ideológicas ‘anticoloniales’ (que plantean la sustitución de ovinos por camélidos), más que zootécnicas, pues habría que estudiar la complejidad de la erosión, según pisos ecológicos y épocas del año. Además, reconocer los aportes de la oveja en la fertilización de la tierra, bondad que es relevada en canciones dedicadas a las ovejas: “¡Qué bonita vas!, Mamala bee bee/ ¿Derramando qué cosas vas?, Mamala bee bee / Derramando confites vas, Mamala bee bee” (Canción de suerte interpretada por doña María Ayka Choque, recopilada en Arnold y Yapita 1998:154-157), líricas que manifiestan su adopción por las familias de las comunidades aymaras.

Las razones que justificaron la modernización de la crianza de las ovejas apuntaron a resolver problemas identificados por la institución:

En el sur de la provincia Aroma, como en todo el altiplano boliviano en general, el ganado ovino proviene de razas (churra y manchega) traídas por los españoles durante la colonia, éstas tuvieron modificaciones genéticas por el paso del tiempo y son conocidas comúnmente como “raza criolla”, existiendo un alto nivel de consanguinidad evidenciado en la degeneración de la raza, el bajo peso y la poca proporción de carne y lana, sin embargo, es una raza totalmente adaptada al terreno, apta para el pastoreo extensivo, no demanda grandes cantidades de alimento y soporta las bajas temperaturas (Guzmán, Vino y Ferreira, 2005:31).

Para responder a la consanguinidad animal la institución planteó la introducción de una nueva raza de ovejas (Hampshire y Suffolk), nombradas comúnmente como “ovejas cara negra”, con el fin de refrescar la sangre de los ovinos bajo el supuesto de su degeneración (Guzmán, Vino y Ferreira, 2005). Y para el incremento de peso, carne y lana de las ovejas la entidad propuso el desarrollo de técnicas de conservación de forraje para garantizar la alimentación ovina. También, para la disminución de tasas de mortalidad ovina y el incremento de tasas de parición la institución incidió en el mejoramiento de la salud y vivienda de las ovejas. Sin duda, dicha propuesta requería de la apropiación de nuevos conocimientos y prácticas, como el manejo de registros para controlar el peso de las hembras que se aparearían con los reproductores (macho oveja cara negra), peso de las nuevas crías, cálculo de insumos para la conservación de forraje o para la desparasitación animal, etc., tareas que posicionan la importancia de la educación.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que las comunidades de Aroma han organizado la crianza de ovejas según el medio físico, la cultura y el género. De hecho, principalmente las mujeres han desarrollado distintos conocimientos para cuidar su salud, alimentación, reproducción, etc. Por lo tanto, no es desatinado adelantar que cualquier cambio en el sistema de crianza ovina generará tensiones entre las y los protagonistas del caso de modernización.

Con esos antecedentes, la pregunta guía de la investigación fue: ¿cuál es el rol que la educación, como proceso de construcción de conocimientos asume, en un contexto de modernización de la crianza de ovejas? Asimismo, es preciso indicar que se trató de un estudio de caso que intentó superar el divorcio entre las Ciencias Humanas y Sociales y

las Ciencias Naturales y un esfuerzo por reubicar el rol de la educación en la gestión de la vida, pues la crianza de ovejas es una actividad que involucra aspectos de género, culturales, económicos y educativos.

### 1.3. Categorías: educación y modernización

Los dos conceptos que guiaron nuestras reflexiones fueron los de educación y de modernización. Por eso, a continuación, acotamos lo que entenderemos por cada uno de ellos.

En el caso de la educación, comprendemos que dos movimientos forman el concepto de educación: “educare que quiere decir criar, alimentar, y educere: sacar de, llevar a; en una palabra: amaestrar” (Mialaret, 1977:11). Es decir, la educación es un proceso que implica dos movimientos. Por una parte, un movimiento interno que alude a alimentar y criar, porque la naturaleza posee la capacidad de desarrollarse y las comunidades poseen saberes, habilidades y tecnologías propias acumuladas por generaciones y logradas cotidianamente mediante la socialización. Por otra, un movimiento externo que más bien refiere a jalar y ayudar desde afuera, porque la educación también es construcción de conocimiento planificada. Como advierte Richard Peters (1977:33) “la educación abarca una familia de procedimientos (la experimentación, la adquisición de nuevos conceptos, la adecuación, el diálogo, la interacción, la repetición, etc.) que culminan cuando la persona adquiere un concepto y una forma de vida que es deseable de alguna manera.” Por eso, se puede decir que la educación, como construcción de conocimiento, está ligada a una concepción sobre el mundo, la producción, la naturaleza y el ser humano; posicionamientos que se plasman en el enfoque, contenidos, metodología y materiales educativos institucionales, como también en las tecnologías y saberes de las comunidades aymaras, aunque éstas últimas no se presentan de manera planificada. Entonces, los conocimientos pecuarios corresponden a una filosofía de criar la vida animal y la educación se constituye en un proceso para alcanzar ese fin.

Si eso sobre la educación, en cuanto a la modernización, creemos ésta puede explicarse a partir de la evolución del pensamiento sobre la producción. Jean Robert (1997:277), subraya que para la experiencia premoderna de la producción<sup>6</sup>, la naturaleza tiene el poder de producirse

---

6 En sus reflexiones sobre la filosofía de la historia, Comte denomina a esta etapa

así misma y “el trabajo no produce algo por sí mismo, sino que ayuda a la naturaleza a manifestarse.” Así, por ejemplo, el crecimiento de las semillas, las bondades medicinales de las plantas, etc., son fenómenos que se atribuyen a un poder divino. En cambio, en el pensamiento moderno la relación se invierte, el “hombre” es protagonista de la producción “gracias al poder de la imaginación” (Íd: 279); en consecuencia, se atribuye al ser humano la facultad de controlar e incluso explotar la naturaleza. Además, la modernidad se sobrepone como proyecto histórico a otras culturas y formas de producir porque tiende a la homogeneización<sup>7</sup> como un criterio de rentabilidad para garantizar el bienestar económico.

La comprensión de la educación como un fenómeno presente en cualquier sistema pecuario y la innovación pecuaria como práctica susceptible al pensamiento moderno han permitido desarrollar las bases teóricas del estudio (Cap.2) principalmente para revisar su aporte al problema en términos epistemológicos.

#### 1.4. Metodología: etnografía educativa, etnografía pastoril y reflexividad

La incertidumbre que es propia de toda investigación, puede ser mayor en áreas con poco desarrollo investigativo, como es el caso del tema educativo en el ámbito agropecuario. Por eso, y ante la necesidad de generar diálogos interdisciplinarios, la interacción con las voces locales ha orientado la investigación. De acuerdo al paradigma cualitativo de la investigación, el conocimiento se construye en la interacción con las voces locales (Pérez, 1994). La importancia del análisis de los “significados subjetivos” radica en que éstos condicionan las “acciones” de las personas respecto a un evento (Blumer, 1969, cit. en Flick, 2004: 32). De esta forma, expresiones como: “oveja cara negra, discutidora, comelona y oveja despacito” (procedentes de las voces locales) fueron pistas importantes para el estudio.

---

como teleológica, situación primitiva que debe encaminarse hacia un conocimiento de los hechos a través de las leyes, despojada de su sentido ‘religioso’ (Escobar, 1994).

7 “La agricultura moderna no cultiva la diversidad o heterogeneidad de variedades. Recordemos que en la concepción de occidente moderno la agricultura, al igual que la industria, debe hacerse a gran escala, es decir sembrar miles de hectáreas con una sola especie y una variedad de planta de cultivo, de manera que con esta práctica se tiende hacia la homogeneidad genética, propiciando el monocultivo (la especialización) repetido año tras año en el mismo suelo” (Valladolid, 1993:74).

La estrategia metodológica fue la etnografía<sup>8</sup>. La etnografía requiere de una permanencia prolongada en el lugar de estudio, es la presencia directa y la convivencia con las y los actores de la experiencia, condiciones en las que se elaboran notas de campo, entrevistas, mapas, etc., para recoger la perspectiva de los y las actoras acerca de los eventos estudiados. Sin embargo, en el proceso de acumulación de información debería acompañarle la reflexión sobre la colocación de la persona que investiga (podemos denominarlo como reflexividad), y que no siempre se hace, sin embargo, ayuda a salir de los límites del registro etnográfico. En nuestro caso, la reflexividad ayudó a transitar de la etnografía de los eventos educativos (talleres, prácticas, asambleas) a una etnografía pastoril (pastoreo, ritos, espacios de crianza de las ovejas y de intercambio social). La primera nos coloca muy cerca de los agentes de conocimiento, la segunda, nos acerca a la perspectiva femenina, y posteriormente a una reflexividad asincrónica. Esta última, se logró a partir de entrevistar a una socióloga y una agrónoma, años después de la experiencia.

En la etapa de generación de datos, la investigación empleó la observación participante, la entrevista en profundidad y el relato de vida<sup>9</sup>. Se generaron 18 notas de campo y 22 entrevistas aplicadas a promotores locales de 6 comunidades<sup>10</sup> de la Sección Sub Aroma de la provincia Aroma, 7 fueron hombres y 4 mujeres. También, la producción

8 De acuerdo a Atkinson y Hammersley (1994: 248, cit. en Rodríguez, Gil y García, 1996: 45) la etnografía se caracteriza por:

- a) un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo;
- b) una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir con datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas;
- c) se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad;
- d) el análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

9 "Cuando no se narra toda una vida sino parte de ella, o episodios determinados de la misma, hay que hablar de 'relatos de vida' que pueden ser autobiográficos, en el sentido antes indicado, o narrados a un interlocutor, escritos u orales. Una clase particular de estos relatos de vida la constituyen aquellos que se limitan y refieren a un aspecto, tipo de actividad o tema de la vida del sujeto. Así, por ejemplo, cuando se relata todo y sólo lo que tiene que ver con la persona en cuanto abuelo, o en cuanto panadero artesanal (clásico estudio de Bertaux, 1993), o en cuanto al surgir y desarrollarse de su filosofía, etc." (Moreno, 2002:11).

10 Comunidades: Milo, Conchamarca, Chica Belén, Collpapucho Belén, Altipampa y Huanocollo.

del documental “Mama Uywiri”\*, cuya producción fue realizada con la Escuela de Cine y Artes Audiovisuales-ECA, esta formó parte de un aproximación al fenómeno estudiado. La exigencia de narrar con imágenes permitió mayor conocimiento de la actividad pastoril, la realidad fílmica (paisajes, conversaciones, objetos y largas entrevistas) desbordó a los criterios de observación preestablecidos. Todo esto ayudó a superar la falta de dominio del aymara.

En la etapa de observación, se trabajó con el análisis de contenido, que en esencia es la búsqueda e interpretación de categorías y códigos de texto encontrados sobre el fenómeno de estudio (Andréu, 2000). Se usó, también, el análisis de discurso, como técnica que “hace referencia fundamentalmente al acto conversacional y a los procesos estructurales de interacción que en él se producen” (Andréu, 2000:10). En esta etapa, asimismo, se trabajó con el mapeo combinando el de los actores y el de textos verbales (Cáceres, 2004). Esta interpretación visual permite identificar actores, códigos, conflictos y puntos de encuentro que derivaron fundamentalmente de la narrativa pastoril de doña Petrona Vásquez, que suscitó los puntos cruciales de esta investigación.

**Fotografía 1**  
**Merienda en una jornada pastoril y de rodaje**



Petrona Vásquez (derecha) y Jhaquelin Dávalos (izquierda), merendando durante el rodaje del documental “Mama Uywiri”, en Navidad de 2008, en la Comunidad Alto Belén, Aroma. Foto: Sofía Chambi.

La investigación es un camino creativo. Este estudio ha sostenido un diálogo constante con circunstancias sociales, culturales, educativas y de género de las y los actores que hacen al fenómeno. Siguiendo en el texto (Cap. 5), en un ejercicio reflexivo, revisaremos cómo se construyó el fenómeno de estudio y los giros epistemológicos que en éste se dieron.



## CAPÍTULO 2

# Diálogo teórico: La crianza de los animales, educación y desarrollo

El diálogo teórico del estudio se generó alrededor de tres bases. La idea de que toda práctica pecuaria tiene relación con una filosofía sobre la naturaleza, la crianza pecuaria, la producción y la ubicación de la sociedad humana en el cosmos. El reconocimiento de que la actividad pecuaria, principalmente en sistemas tradicionales, es organizada de acuerdo a una división sexual del trabajo en el que las mujeres despliegan poderes y conocimientos. La importancia de investigar el desarrollo, sus implicaciones para la educación y los sistemas de vida desde el diálogo entre Ciencias Naturales y Ciencias Humanas y Sociales.

### 2.1. Crianza pecuaria en el pensamiento moderno

La palabra modernidad, usada inicialmente en el ámbito literario (entre los años 480-570 por Flavio Magno Aurelio), deviene de *modernus* o *modus* y es empleada para referir “algo que ha acontecido recientemente” y que es capaz de “romper con el pasado”. Sin embargo, durante los siglos XIX y XX este vocablo se refiere al sistema de pensamiento en la búsqueda de la superación del estadio teleológico (siguiendo la filosofía de la historia de Comte) en el que vivía la humanidad, en el que “el hombre es sumamente ignorante e ingenuo y por ello teme a la naturaleza que le rodea, creyéndola animada por poderes ocultos, por fuerzas misteriosas y sobrenaturales” (Escobar, 1994:92). Entonces, la producción agropecuaria, ya no dependería, por ejemplo, de los ritos para

la siembra y la cosecha, los cantos a las plantas o a los animales, sino del domino científico, el trabajo humano y la tecnología<sup>11</sup>.

De ese modo, se puede decir que el pensamiento moderno se basa en la diferencia cultura/naturaleza, modernidad/tradición y razón/emoción (Restrepo, E., 2007:282-3), además es eminentemente colonial, pues pretende extender la razón de la cultura occidental sobre el pensamiento de otras culturas. Ahora, cuando la razón, elemento central del pensamiento moderno, es instrumentalizada por la economía devienen desajustes y extremos, tal como detalla Víctor Quiso (2006:28) en casos de producción pecuaria.

Los métodos de producción intensiva incluyen el confinamiento de las aves de corral en jaulas, de los cerdos en pequeños corrales y de las ovejas y el ganado vacuno en pequeños establos. Este tipo de encierro según ellos ahorra trabajo, alimento y otros costes de producción, también permite un mayor control de enfermedades; pero para un campesino tales prácticas son crueles, es hacer sufrir a los animales, ya que en estas condiciones los animales se enferman muy fácilmente, y disminuye su capacidad productiva.

La modernización ha generado el deterioro ecológico, la pérdida de especies animales y vegetales, la desertificación de suelos, el estrés de los animales, etc., todo en pos del bienestar económico. Según Enrique Leff, esta crisis ambiental puede entenderse más bien como una crisis del conocimiento, ya que es resultado de "formas de conocimiento a través de las cuales la humanidad ha construido el mundo y lo ha destruido por su pretensión de universalidad, generalidad y totalidad; por su objetivación y cosificación del mundo" (Leff, 2006:2). Del mismo modo, Vandana Shiva (1997) cree que "la ciencia y el desarrollo modernos son proyectos de origen masculino y occidental, tanto desde el punto de vista histórico como ideológico."<sup>12</sup>.

---

11 "La acepción moderna de producción, donde el hombre es el productor y el producto es una nueva entidad, sólo pudo imponerse mediante una ruptura consciente con el significado original de la palabra [como movimiento de cooperación para "jalar hacia la visibilidad"] (...) Para Kant, el artista es productor gracias a la *Einbildungskraft*, el poder de la imaginación. Este poder es productivo no porque suscite la imagen de un objetivo en su ausencia, sino porque, insistía Kant, es capaz de concebir las características formales de una cosa que aún no tiene existencia empírica" (Jean, 1997: 279).

12 Tanto la naturaleza como el proceso de investigación científica aparecen conceptualizados en formas modeladas en la violación y la tortura, en las formas más violentas y misóginas de relación con las mujeres. Y esta modelación fue propuesta como una razón para valorizar la ciencia. De acuerdo con Bacon (1960:25), "la naturaleza

Para la veterinaria, Katrien van't Hooft, quien ha investigado las tecnologías locales desarrolladas en la actividad agropecuaria en varios países de América Latina, una crianza especializada se caracteriza por el requerimiento de una amplia mano de obra y el uso de razas especializadas o cruces con razas criollas. En esta forma de crianza —si no moderna, basada en principios modernos—, “la familia ha seleccionado sólo una especie de animal, en el cual invierte más trabajo y dinero, criándolo con elementos de la tecnología occidental y la perspectiva de una producción significativa por animal” (van't Hooft, 2004:76).

## 2.2. Crianza pecuaria en el pensamiento y las prácticas andinas

Como en cualquier ámbito social, el pensamiento andino sobre la crianza pecuaria está determinado por un sistema de género, que no es binario y varía según la edad (Barbieri 1993:9-10). En el caso ovino, los hombres no se excluyen de la esquila, descole, castración y el degüello de las ovejas, e incluso conducen los rebaños cuando son niños. Sin embargo, las mujeres son las principales responsables de la crianza de las ovejas, ellas se ocupan de sus partos, de la alimentación de las crías huérfanas, de sus enfermedades y de su pastoreo diario; entre otras tareas de crianza. Empero, para los aymaras, según Llanque y Quispe (1995: 93), criar a los animales supone no solo una actividad técnica sino también espiritual.

Para [la o] el pastor aymara, la labor en el fondo es “criar la vida”, expresión que ha de entenderse en toda su riqueza y profundidad cósmica. La tecnología pastoril aymara, desde la selección y mejora de la raza hasta el arte veterinario y el manejo de los pastos, se concibe como “saber criar la vida”. En esta visión religiosa de su labor, el pastor se considera a sí mismo – tal vez sin usar esta palabra- como el partero, que ayuda a la Madre Tierra a parir y criar la vida.

El vocablo criar, supone reconocer el poder de la naturaleza de producirse así misma porque es considerada persona. Por eso, ayudar a

---

de las cosas se revela más fácilmente por las vejaciones del arte que en su libertad natural”. La disciplina del conocimiento científico y las invenciones mecánicas a las que conduce, no “ejercen meramente una gentil inducción sobre el curso de la naturaleza; tiene el poder de conquistarla y subyugarla, de conmovierla hasta sus cimientos” (Shiva, 1997: 323).

parir es un movimiento para corresponder a las necesidades de la uyuwa\* y los elementos relacionados con éstas. Es un conjunto de actividades que procuran un buen parto. Sin embargo, el movimiento de “producir” o “criar” ganado no siempre dispone de condiciones materiales y simbólicas para la regeneración de la vida<sup>13</sup>, sobretodo en un contexto de desequilibrio ecológico. “Es necesario destacar que todo trabajo productivo del aymara ha de lograr éxito en la medida que: 1) sea técnicamente bien hecho y 2) religiosamente bien encaminado y concluido” (van Kessel, 1992: 198).

Las dimensiones técnica y espiritual de la producción, tienen sentido en cuanto la vida de las ovejas depende de la armonía del biosistema (tierra, agua, pastos), que no es mercancía sino energía de vida. La dimensión técnica, en el caso de muchos pueblos, no ha resultado de la comprobación de leyes sino de un diálogo permanente con la naturaleza; por eso, la tecnología pecuaria o agraria se traduce, según van Kessel (1992:206) en metáforas, lo que devela una cosmovisión de mundo dinámico y vivo.

La metáfora es un intento de entender un elemento experiencial en términos de otro. En consecuencia, la expresión metafórica no es nunca “exacta”. Pero esto no quita que ella pueda ser “más rica” en contenidos útiles y funcionales en el sistema de comunicación técnica, que una definición científica calificada. Van der Ploeg da una pista en su artículo “Sobre papas y metáforas”. Dice que la metodología propia para desarrollar la tecnología aymara, no pasa por una etapa teórica, ni existe un discurso unívoco. Teoría hay, pero ésta no define leyes ni generalidades, tal como lo exige el discurso científico occidental. Su teoría está asociada a las actividades laborales. Las expresiones con que el aymara califica su tierra y sus papas, las condiciones metereológicas y los elementos ecológicos,

---

13 Solo para dar un ejemplo, sobre la capa de ozono, se estima que el 15% de ella ha sido destruida por la producción principalmente de gases de carbono, pero también de otros compuestos químicos. Si bien es cierto que es un problema global la destrucción de este 15%, las investigaciones más recientes muestran que el 70% de esa destrucción está en el cono sur de América Latina, siendo que América Latina, en ese caso específico, no contribuye ni siquiera con el 3% de la producción de gases de carbono. Por lo tanto, el 97% del problema de destrucción de la capa de ozono no tiene nada que ver con nosotros. Sin embargo, tenemos el 70% del hoyo que está sobre Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay y el sur del Brasil y con las consecuencias que se derivan para la pecuaria y para la salud humana. (...) por eso más del 50% del ganado de Chile, para 1996, ya estaba afectado de cataratas, con todos los problemas que eso ocasiona” (Guimaraes, 1996:62-63).

no son nunca expresiones claras o precisas, y ni siquiera son expresadas en identidades o definiciones, con términos categóricamente ordenados según los modelos del discurso científico como: "A es igual B", o: "A es un B con X", o: "A es una especie de B".

Las tecnologías andinas han sido construidas a través de observaciones a la naturaleza<sup>14</sup>. Así mismo el almacenamiento de productos (deshidratado de alimentos), las técnicas hidráulicas (para garantizar el agua y prevenir las heladas), la preparación del abono o la rotación de cultivos (determinan los períodos de descanso de la tierra), y otros, son técnicas empíricas desarrolladas en los Andes. Incluso, tal como Kessel afirma, la tecnología abarca la dimensión espiritual, a partir de ritos productivos, como los ritos de Nochebuena de la región chilena de Cariquima e Isluga:

La confección ritual de las llamitas de greda y las ceremonias concomitantes —y el ritual de la producción en general— nos hace entender también que el pastor y el campesino aymaras, en su trabajo, están "celebrando un proceso de creación y renovación de la vida", mientras que el ganadero y el agricultor europeos en su trabajo productivo sólo están "produciendo un valor económico" (van Kessel, 1992: 202).

Entonces, el modelado de llamitas, junto a otros ritos pecuarios, no es un hecho despojado de sentido práctico y aislado en el conjunto de expresiones de una cultura; más bien, es un movimiento de coexistencia celebrado entre las tres comunidades del cosmos: la naturaleza, la sociedad humana y la sociedad extrahumana<sup>15</sup>:

---

14 Solo para dar un ejemplo, sobre la capa de ozono, se estima que el 15% de ella ha sido destruida por la producción principalmente de gases de carbono, pero también de otros compuestos químicos. Si bien es cierto que es un problema global la destrucción de este 15%, las investigaciones más recientes muestran que el 70% de esa destrucción está en el cono sur de América Latina, siendo que América Latina, en ese caso específico, no contribuye ni siquiera con el 3% de la producción de gases de carbono. Por lo tanto, el 97% del problema de destrucción de la capa de ozono no tiene nada que ver con nosotros. Sin embargo, tenemos el 70% del hoyo que está sobre Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay y el sur del Brasil y con las consecuencias que se derivan para la pecuaria y para la salud humana. (...) por eso más del 50% del ganado de Chile, para 1996, ya estaba afectado de cataratas, con todos los problemas que eso ocasiona" (Guimaraes, 1996:62-63).

15 Organización planteada por van den Berg en la Tierra no da así nomás (1989).

[De hecho], el rito de la producción procura un nexo, o puente, entre valores económicos, materiales, y valores ético-religiosos, no materiales. No cabe para el aymara una racionalidad económica autónoma, descontrolada, liberada de normas ético-religiosas" (Íd.: 205).

No obstante, teniendo en cuenta que "tecnología agrícola es una creación cultural [y] existen tantas tecnologías como culturas" (van't Hooft, 2004:30), ni el sistema de crianza moderno, (que ya ha originado desajustes a nivel ecológico, social y de género), y tampoco el sistema de crianza andino (que no siempre es sostenible), poseen total autoridad de conocimiento en torno a la actividad pecuaria:

A pesar de la ideología andina de respeto a la naturaleza, existen varias prácticas no sostenibles en las familias rurales, generalmente relacionadas a situaciones de pobreza. No podemos asumir que las costumbres antiguas y propias de las familias rurales sean equivalentes a costumbres sostenibles (van't Hooft, 2004:66).

### 2.3. Saberes femeninos en la crianza de ovejas<sup>16</sup>

En este estudio no distinguimos entre saber y conocimiento, ya que los saberes de las mujeres aymaras sobre la actividad pecuaria se manifiestan en lenguajes como el textil o el canto y no tanto en leyes ni discursos lingüísticos elaborados. Por eso es importante ampliar la visión sobre los saberes femeninos en la crianza ovina, primero, porque toda actividad productiva, como lo hemos ido diciendo, corresponde a una visión de mundo y la naturaleza y; segundo, porque en dicha actividad se despliegan ciertos poderes femeninos. Una muestra de cómo estos significados culturales se hacen presentes en la vida pecuaria, tanto en el cotidiano como en la vida extraordinaria, es el despliegue de cantos femeninos. Según Arnold y Yapita (1998) existe una poética andina desarrollada por las comunidades aymara qaqachaka, donde las mujeres hacen vibrar sus voces para celebrar a los animales y conmover a las personas en la tarea poética de criar a las ovejas. Incluso existen canciones para el marcado

---

16 Para entender los saberes femeninos en torno a la crianza de ovejas se consideraron los cuatro pilares bases de la educación, trabajados por Delors (1994) en *La educación encierra un tesoro*, con una interpretación aplicada al campo pecuario, únicamente con fines de ordenamiento.

de ovejas y otras faenas pastoriles, denominadas como “canciones de suerte”:

Canción de suerte a las ovejas de doña María<sup>17</sup>

...Chita, Mamala bee bee  
¡Qué bonita caminas!, Mamala bee bee

Mesticita, Mamala bee bee  
Un par de aves blancas, Mamala bee bee

Un par de aves negras, Mamala bee bee  
Un par “morito” sin astas, Mamala bee bee

Aligera por alguien, Mamala bee bee  
Tú me dices: “¡Apurame, apurme!”, Mamala bee bee  
Tú me dices: “Me mandas en silencio nomás”, Mamala bee bee  
¡Qué bonita vas! Mamala bee bee

Andorrera envuelta en polvo, Mamala bee bee  
¿Qué estás derramando mientras vas?

Mamala Mistiscita, Mamala bee bee

Derramando confites vas, Mamala bee bee  
Una por una en fila vas, Mamala bee bee

Como una cinta desplegada vas, Mamala bee bee  
¡Qué bonita vas! Mamala bee bee

Un par sin astas van al banco, Mamala bee bee  
Un par de chiguanco todo de negro, Mamala bee bee

Un par de parduzcos, Mamala bee bee  
Un par de carneros, Mamala bee bee

Muchos sin cuernos, Mamala bee bee  
Mesticita, Mamala bee bee

---

17 Canción registrada por los investigadores Arnold y Yapita (1998:154-157), grabada en Qaqachaka el 2 de noviembre de 1986 y cantada por doña María Ayka Choque.

Padre de los sin padres, Mamala bee bee  
Madre de los sin madres, Mamala bee bee

Hasta mi propio padre está pendido, Mamala bee bee  
Tú, sin cuernos, nos representarás como Padre diciendo, Mamala bee bee

Hasta mi propia madre está perdida, Mamala bee bee  
Un par de carneros, tú nos representarás como Madre, Mamala bee bee

Me dices que eres mi Madre, Mamala bee bee  
Me dices que eres Madre de las chitas, Mamala bee bee

Yo te digo, “eres mi Madre”, diciendo,  
Te he reconocido, Mamala bee bee

“Los sin astas son mi Padre”, diciendo,  
Contenta, te he reconocido, Mamala bee bee

Mamalita, Mamala bee bee  
Que me apuras silenciosamente, Mamala bee bee

Para ti no hay descanso, Mamala bee bee  
Para ti no hay frío, Mamala bee bee

Me dices que te siga en fila, Mamala bee bee  
Para ti ni una fiesta es fiesta, Mamala bee bee

Para ti no hay descanso, Mamala bee bee  
Te hago volver, Mamala bee bee

“¡Mis crías, mis crías!” me dices, Mamala bee bee

“¿Dónde están mis crías?” me dices, Mamala bee bee  
Pero tus crías están durmiendo en lugares cálidos, Mamala bee bee

¡Ni puedo encontrarlos! Mamala bee bee  
¡Mis crías, mis crías, se me asomas! Mamala bee bee

Pero hablar no puedes, Mamala bee bee  
Mi Madre, mi Madre, Mamala bee bee

Padre de los sin padres, Mamala bee bee  
Madre de los sin madres, Mamala bee bee

¡Qué bonita vas! Mamala bee bee  
Vas en cita desplegada, Mamala bee bee

¿Derramado qué cosas vas? Mamala bee bee  
Derramando confites vas, Mamala bee bee

Los miras uno por uno, Mamala bee bee  
Todo brillante, Mamala bee bee

Vas vestida de algodón, Mamala bee bee

Según el análisis de Arnold y Yapita, esta canción enfatiza el valor del guano que las ovejas derraman como confites para nutrir la tierra, el valor de la lana y carne que brinda la oveja vestida con algodón para las mujeres y sus familias. Por otro lado, delinea una ética de relacionamiento porque la criadora se pone en el lugar de las ovejas, recreando un diálogo sobre lo arduo de la jornada pastoril y la inquietud de las madres por sus crías. Finalmente, las expresiones poéticas como pensar una hilera de ovejas como una cinta desplegada en la pampa o como andorreras envueltas en polvo describen un discurso lleno de belleza sobre la crianza de la oveja, a pesar de su origen mestizo español.

### Saber vivir juntos

La cosmología aymara, como explica Hans van den Berg (1989), es un círculo de tres fuerzas: la naturaleza, la sociedad humana y la sociedad extra-humana, que mantienen un equilibrio propio cuando interactúan entre sí. La armonía de la naturaleza depende del ritmo propio de los ciclos de vida de sus componentes (plantas, cerros, agua, astros, animales, etc.). La sociedad humana se define equilibrada según las relaciones mutuas entre las comunidades, familias e individuos. Y la sociedad extra-humana (Sol, Madre Tierra, fuerzas subterráneas, espíritus, santos, ángeles, etc.) es sensata en la medida que sus componentes ocupan sus lugares y tareas en el cosmos. Las tres fuerzas interactúan en la crianza de los animales. Así, Andrés Llanque (1996) indica que los animales están protegidos por los uywiris\* o espíritus criadores de la sociedad pastoril. Estas deidades tienen dos clases de ganado: la uywa\* de los uywiris/achachilas\*, de animales silvestres (serpientes, pumas, zorros, suris, etc.) y la uywa\* de los uywiris/jaqi\* de animales domésticos. Según esta explicación, la llama y la oveja, son entregados a los seres humanos

para ser cuidados, alimentados, curados; en reciprocidad, éstos brindan vestido, alimentación y compañía:

La comunidad humana no solamente cría a las alpacas [u ovejas] sino también las alpacas crían al hombre proporcionándole su fibra, carne, sebo y dinero a través de la venta de fibra. (...) La comunidad humana cría a sus animales, como si fuera su propia familia brindándole su alimentación (pasto y agua), abrigo y cuidándole de su salud, entonces hay una crianza mutua entre la comunidad humana y los animales (Quiso, 2006).

Por otro lado, el equilibrio a nivel de la sociedad humana se produce cuando las pastoras despliegan relaciones de ayuda entre ellas. Por ejemplo, el *ayni\** y *mink'a\** son dos formas sociales a las que las pastoras recurren cuando deben ausentarse de sus comunidades y no existe en su unidad familiar persona que se haga responsable de la tropa de ovejas, el primero referido al intercambio de trabajo, “hoy por mí, mañana por ti”, y el segundo a la contratación de un servicio.

### Saber ser

Irene Silverblatt (1989:1) considera que la identidad de género en los Andes se construye ligada al entorno práctico:

Dentro de la sociedad andina, la experiencia de crecer como hombre o como mujer resultaba inseparable de las actividades prácticas (...) Y a su vez estas actividades se hallaban en deuda con los significados culturales a través de los cuales los pueblos andinos construían las identidades de género.

De este modo, criar bien a la oveja, “envolverla bien de carne y lana”, forman parte de las preocupaciones diarias de las pastoras, pues dichas habilidades constituyen un aporte central a la economía de sus familias. En Qaqachaka, por ejemplo, “cantar es una parte obligatoria de las actividades pastoriles, y hay todo tipo de reglas culturales y sociales acerca de cantar a los animales desde la niñez, que se intensifican con el matrimonio” (Arnold y Yapita, 1998: 94).

Ahora bien, si la actividad cotidiana es el espacio en el que el ser femenino construye su identidad, los eventos extraordinarios también la

fortalecen. Arnold y Yapita estudian la dimensión femenina en la k'illpa\*<sup>18</sup> y en la entrega de la "dote". La k'illpa\*, en su sentido simbólico, alienta la regeneración de rebaños con el derrame de la sangre materna que significa fertilidad. Y, la dote, en su lado práctico —una forma de herencia por género, en la que los padres regalan animales jóvenes para formar el ganado inicial con el que sus hijos o hijas conformarán sus familias en un tiempo próximo—, constituye el respeto por la propiedad femenina.

[L]os poderes femeninos son celebrados [con la k'illpa] y la propiedad individual femenina respetada [con la dote] como una parte de la construcción más amplia de las relaciones de género en Qaqachaka (Arnold y Yapita, 1997: 346).

Igualmente, de la vida pastoril emergen teorías morales que son expresadas en metáforas lingüísticas y conducen a un modo de existencia:

También en los Andes, el tejer y el cantar, desde sus raíces en el pastoreo, desarrollan las sendas del aprendizaje para llegar a extendidas teorías morales y éticas de la praxis. El proceso cultural de aprenderse patrones claves: tal como "corral", "senda" y "rodeo", como artificios estructurales para las ideas creativas, provee el núcleo semántico de este sistema de memoria social y sus modos de desarrollo textual (Arnold y Yapita, 1998: 93).

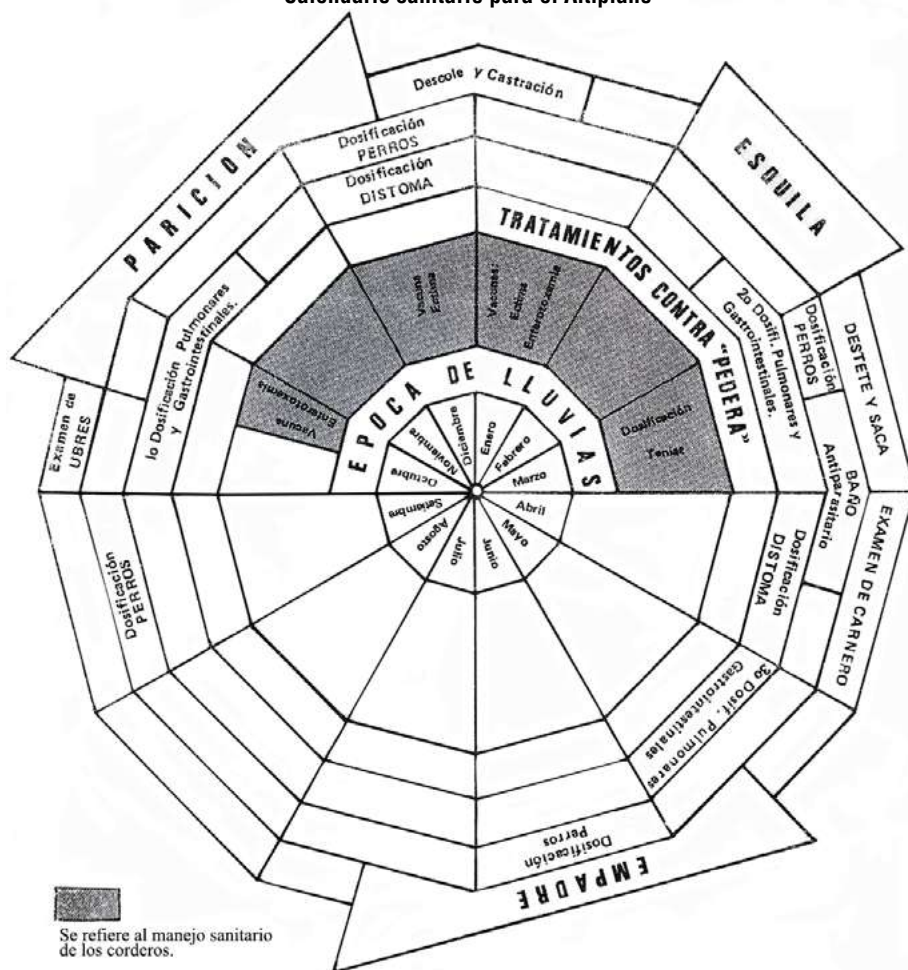
## Saber conocer

La filosofía de criar la vida animal, está contenida en dos dimensiones del conocimiento pecuario, como decía van Kessel, en lo espiritual y lo técnico. El primero, abarca costumbres y ritos productivos cuyo proceso debe ser aprendido por las pastoras y la comunidad. Y el segundo, contiene saberes vinculados al ciclo pastoril: el empadre, la reproducción, el parto, el nacimiento, la atención de enfermedades, la esquila, el ordeño, el destete, la saca (degüello), etc.; saberes estrechamente ligados al ciclo agrícola de los Andes.

---

18 El rito productivo de la k'illpa\* o marcado consiste en la ranuración de orejas con marcas idénticas que se transmiten de la madre a las crías, sirve para el recuento del rebaño. "El aumento de los animales en cantidad es vital en los dos aspectos de la ceremonia del marcado, pues ambos son vistos como una celebración de los poderes femeninos de la reproducción y la regeneración de los rebaños" (Arnold y Yapita, 1997: 346).

**Gráfico 1**  
**Calendario sanitario para el Altiplano**



Fuente: Fulcrand, 1983:11

Para Bernardo Fulcrand<sup>19</sup> el ciclo pastoril tiene tres momentos importantes: el empaide (apareamiento), desarrollado de mayo a junio, la parición de crías entre octubre a noviembre, y la esquila realizada en febrero, aspectos detallados en el calendario anterior, orientado al trabajo veterinario pero elaborado a partir del ciclo de vida del ganado en el

19 Sacerdote y veterinario, se dedicaba a la investigación agropecuaria desde una dimensión social y cultural en el Perú.

altiplano. Es importante reconocer que la crianza de ovejas requiere de un cúmulo de conocimientos desplegados por sus criadoras y criadores. Cualquier persona que se proponga criar ovejas no sabrá de inmediato cómo y cuándo facilitar el empadre, el parto, cómo resolver una timpanización (acumulación de gases por consumo de forraje tierno), cómo iniciar el degollado de una ovejita, etc. Así, por ejemplo, la esquila a las hembras preñadas es irregular, se deja vellón en la barriga (para proteger al feto) y en los órganos genitales y, es realizada en “luna nueva para que la fibra crezca rápido” (Quiso, 2006:14). Asimismo, “la mejor época para la castración de animales es la fase de cuarto menguante, pues el ganado sufre menos y se evitan hemorragias excesivas y peligrosas; las heridas tienen una rápida y mejor cicatrización” (Restrepo, J., 2003:153).

Por otro lado, cabe recordar que los conocimientos andinos, como decía van den Berg (1989), se expresan en metáforas, pues resultan de la observación. Por eso, la actividad pastoril exige a las mujeres y a quiénes se dedican al pastoreo desarrollar un conocimiento profundo del biosistema andino (pastizales, pajonales, hierbas, remedios, etc.). De hecho, las antepasadas qaqachakas llegaron a manejar la relación entre el tipo de pasto y la calidad de vellón (Arnold y Yapita, 1998), conocimientos que se transmitían por generaciones mediante el lenguaje musical:

Como artificio didáctico, las canciones fungen como repositorios del saber y cada mujer aprende por ellas acerca de los pastos preferidos de los distintos animales a su cargo, sean estos llamas, alpacas, ovejas, cabras y aun quizás burros o vacunos (Arnold y Yapita, 1998: 99).

## Saber hacer

En la visión moderna, señala Vandana Shiva (1997: 320), la palabra “manejo” resulta ser “un expediente administrativo para la escasez de recursos originada por la destrucción desenfrenada de la naturaleza”. En cambio, la filosofía de manejo pecuario andino, “se refiere a un nivel más alto en el cual la uywa\* es considerada persona, por lo que merece un trato como tal, asumiendo una condición de horizontalidad y dejando de lado la verticalidad (mandar, ordenar, explotar); consecuentemente, significa poder dialogar y reciprocarse” (Llanque y Quispe, 1995:93).

Entonces, el saber hacer implica habilidades y destrezas en torno a ciertas áreas del ciclo pastoril (empadre, parición, crianza, veterinaria, esquila, etc.). El dominio del rebaño, el desenvolvimiento de voces de mando a las que las pastoras acostumbran a sus animales (para salir de los apriscos, regresar o durante el tiempo de pastoreo), la identificación de pastos agradables, la elaboración de medicinas naturales, la habilidad de cantar para “alegrar a los animales” con la añadidura imperativa de que “luego van a reproducir bien” (Arnold y Yapita, 1998: 94), etc., son saberes prácticos necesarios en la crianza del ganado. Dichas habilidades implican para las mujeres un capital económico y simbólico, ellas deben saber “envolver bien a los animales”, mediante un buen pastoreo.

Para tener animales, es absolutamente necesario que la mujer casada aprenda a pastorear bien desde temprana edad. Si falla en esto, esta falta de habilidad se convierte en un motivo de riñas entre ella y su esposo durante toda su vida matrimonial, pero si lo hace bien será un motivo de orgullo para su esposo ante todos los demás. Provee en su casa con abundancia de lana y carne, y con todos los otros productos vitales de los animales. Además, posee otras dimensiones rituales para ambos, marido y mujer (Arnold y Yapita, 1998:96).

Resumiendo, la crianza de la oveja en los Andes es una actividad fundamental para la mujer, tanto que de su habilidad en la atención de los rebaños depende su valoración en su comunidad y en su familia. Por eso, generación tras generación las mujeres han desarrollado conocimientos sobre el biosistema andino (forrajes, hierbas medicinales, fuentes de agua, etc.) y sobre el ciclo pastoril, también han desarrollado voces de mando, remedios, cantos a los animales y ritos para retribuir a los animales y a sus uywiris\* por la ayuda prestada. Las mujeres son un punto clave de la producción ovina.

## 2.4 La educación en la modernización agropecuaria

Después de reflexionar sobre la relación entre la filosofía y la organización de la crianza animal, cabe ahora abordar el fenómeno educativo en el ámbito agropecuario. Aproximadamente en la década de los 70 del siglo XX aparecen en Latino América los primeros experimentos de

“desarrollo”<sup>20</sup> como una estrategia política del pensamiento moderno, en busca de organizar la salud, la economía, la educación, la política y la agricultura, con la idea de que el crecimiento se basa en el bienestar económico. En este primer momento, el desarrollo se constituye en la tarea evangelizadora de llevar a las matrices ‘inferiores’ a estados ‘superiores’ de vida, aniquilando sus diferencias, desvalorizando sus saberes e imponiendo un horizonte lineal. De ahí que categorías como pobreza y subdesarrollo empiezan a emplearse para referirse a sistemas distintos de producción (Esteva, 1997).

De este modo, en los años 70 los trabajos de investigación desplegados desde el “fundamentalismo industrial” resolvieron que: “la pobreza rural en los países subdesarrollados no está causada por la ineficiencia de los agricultores, sino por la falta de tecnología adecuada a sus circunstancias y del capital humano necesario para la introducción del cambio tecnológico y su posterior utilización” (Valencio y Carretero, 2001:154). Tal posicionamiento desconoce implícitamente que las comunidades rurales poseen tecnologías agropecuarias (económicas, sencillas y ecológicas, pero también con limitaciones, van’t Hooft, 2004) y un sistema de conocimientos construido a lo largo de varias generaciones. Además, promueve un horizonte de acumulación económica que exige cambiar las formas tradicionales de producción. Entonces, bajo esa lógica, la educación viene a constituirse en un medio estratégico para alentar la productividad:

Según la teoría del capital humano, el nivel de educación y de la fuerza de trabajo agrícola influye sobre la productividad agrícola. Esta relación puede adoptar tres formas:

1. La educación puede mejorar la calidad del trabajo de los agricultores haciendo posible que produzcan más con la dotación disponible de factores de producción (distintos del trabajo);
2. La educación puede mejorar la eficiencia de la asignación de los recursos;

---

20 En un breve repaso histórico sobre el desarrollo, Gustavo Esteva, señala que el 20 de enero de 1949 el presidente Truman de los Estados Unidos, propuso “llevar” el crecimiento económico y mejoría, a las “áreas subdesarrolladas”. Al respecto, Esteva (1997:53) dice: “Ese día, dos millones personas se volvieron subdesarrolladas. En realidad, desde entonces dejaron de ser lo que eran, en toda su diversidad, y se convirtieron en un espejo invertido de la realidad de otros: un espejo que los desprecia y los envía al final de la cola, un espejo que reduce la definición de su identidad, la de una mayoría heterogénea y diversa, a los términos de una minoría pequeña y homogeneizante.”

3. La educación puede ayudar a los agricultores a elegir medios más eficaces de producción al adoptar nuevas técnicas (Atchoarena y Gasperini, 2004:58).

Como se observa, se da por sentado que los cambios modernos son óptimos, y tal vez lo sean en lo económico, pero ello no significa que lo sean a nivel ecológico, social y de género. En ese contexto, la educación de las y los agricultores no se plantea como medio para discutir los procesos de modernización sino para aprenderlos bien con el fin de incrementar la producción agropecuaria. Sin embargo, conviene caer en cuenta que con el pensamiento moderno instrumentalizado por la economía no se atiende las necesidades de las y los agricultores sino las necesidades de la economía.

Pese a ello, con el tiempo, los resultados fallidos del desarrollo —principalmente en lo agropecuario (deterioro ecológico, problemas con el uso de tecnologías, etc.<sup>21</sup>)—, no se hallaron en sus bases filosóficas sino en la ausencia de participación social, de los pueblos y de las mujeres en los procesos de modernización. De ahí que la educación se implicó cada vez más en los procesos de modernización, primordialmente en su dimensión metodológica, para maximizar la producción.

De este modo, la articulación entre educación y el rendimiento productivo es latente en distintos enfoques del desarrollo. De hecho, algo común en las distintas versiones como desarrollo participativo, desarrollo con enfoque de género y/o desarrollo sostenible, tomaron de la educación o construyeron desde la educación, especialmente desde

---

21 “Después de varias décadas de implementar la Revolución Verde [la Revolución Verde fue una experiencia de modernización agropecuaria que ha provocado desequilibrios en el ecosistema y en el sistema social], sobre todo en los países en desarrollo, con ayuda de los agentes de la modernidad, agrónomos y antropólogos de la instituciones (Ministerios, universidades) y particulares (ONG's), se ha determinado que los mayores beneficiarios no han sido los medianos agricultores de estos países, quienes no podían pagar los insumos cada vez más caros, ni mucho menos los pequeños agricultores que en los Andes mayormente son los campesinos de escasos recursos económicos y, por lo tanto, imposibilitados de adquirir estos insumos, siendo que los beneficiarios para quienes la Revolución Verde es aún un negocio altamente rentable, fueron las grandes empresas transnacionales de los países industrializados, fabricantes de los insumos agrícolas y que últimamente han devenido en dueños de las semillas mejoradas, pues la extensión de la ‘ley de patentes’ ha permitido que las semillas mejoradas conseguidas por los científicos de estas empresas sean de propiedad de ellas y por lo tanto se tiene que pagar si se las quiere sembrar (Valladolid, 1993:70).

la educación popular, principios, concepciones, metodologías, técnicas e instrumentos para la innovación agropecuaria, en su gran mayoría orientadas a las etapas de diagnóstico y evaluación.

Para el efecto se usaron técnicas como: mapas de recursos forrajeros, calendarios estacionales de la producción animal, calendarios estacionales de cultivos, diagnósticos participativos sobre la producción animal, etc. (Geilfus, 1997); fichas de revalorización de tecnologías locales (Villarroel y Mariscal, 2010); diagnósticos de género (Gutiérrez, 1996), mapa de recursos por género (Balarezo, 1994), calendario anual de actividades por género (Jost, Ferdous y Spicer, 2014), fichas para la identificación de tareas de mujeres y hombres (Bejarano y Soriano, 1997), etc.

Sin duda, estas metodologías, técnicas e instrumentos merecen sistematizarse y estudiarse, (desafío que puede constituirse en un nuevo tema de investigación). No obstante, también se puede inferir que, en los casos de modernización agropecuaria, la educación está presente principalmente en su dimensión metodológica y tiende a desligarse de una discusión sobre las bases filosóficas en la que se apoyan los procesos de modernización agropecuaria.

## 2.5 Crítica y alternativas a la modernización desde los estudios de género y la educación popular

Eduardo Restrepo (2007) asegura que la universidad actúa como un ente fiscalizador del saber al “reproducir un modelo epistémico moderno/colonial”. Por eso, se puede deducir que existe una estrecha relación entre la producción del saber de las facultades de agronomía, zootecnia, veterinaria, etc., y las acciones de las ONG de desarrollo agropecuario. También, Katrien van’t Hooft advierte que dicho sesgo se instala en las matrices de formación universitaria que ignoran que en los Andes la crianza a los animales es diversificada (se cría ovejas, algunas gallinas y un cerdito), empero los proyectos impulsan una crianza especializada muy ligada al principio de productividad propugnada por el pensamiento moderno y desligada de las dimensiones espiritual, cultural, social y de género.

La zootecnia enseñada en las universidades nacionales y escuelas agrícolas generalmente no toma en cuenta este contexto de la crianza animal familiar. Por el contrario, se limita a enfatizar la máxima productividad

por animal, con una visión parcial de la situación de las familias y de la función económica, social y cultural que desempeñan los animales. Hay poca literatura relacionada con la crianza pecuaria familiar disponible en las carreras agrícolas. Muchos libros utilizados vienen de países con sistemas productivos intensivos e industriales (van't Hoof, 2004:22).

Cabe asimismo subrayar los sesgos masculinos en la producción del conocimiento<sup>22</sup>:

Frente a la pregunta por el sexo de la disciplina científica, muchos/as resultarían tremendamente sorprendidos/as al constatar que la ciencia tiene sexo masculino. Por herencia del pensamiento positivista del siglo XVIII,

- 
- 22 Creemos que a nivel de las Ciencias de la Educación se suelen exaltar acríticamente teorías y pedagogos, tal como lo demuestra Ana Sacristán (1999:303. Mayúsculas e itálicas en el original) en los siguientes ejemplos:  
 “Que Rousseau siga recibiendo el honor de ser considerado en nuestros días uno de los padres de la libertad, cuando proponía que medio género humano sirviese dócilmente a la otra mitad, muestra con lacerante evidencia, a juicio de Dale SPENDER, los sesgos de género de la tradición del pensamiento occidental. (...) En muchos estudios se utiliza la influyente teoría de Lawrence KOHLBERG —continuidad de la obra piagetiana— que registra diferencias debidas al género en el razonamiento moral y consigna la superioridad masculina en sus niveles más elevados. KOHLBERG contempla diferentes estadios que van desde la mirada centrada sólo en el propio interés, característica de los más pequeños, pasando por estadios intermedios de establecimiento de vínculos con los demás y de progresiva socialización y conformidad personal con las normas sociales, hasta el logro final, en el último estadio de un pensamiento social maduro orientado al respeto de la ley, la obligación, el sentido de la justicia, de la equidad, y el desarrollo de la imparcialidad. En sus conclusiones, KOHLBERG estableció un paradigma del desarrollo humano general que situaba a los hombres en el último y más perfecto nivel de desarrollo moral, mientras que las mujeres, en una gran proporción, no accedían a él, sino que permanecían en el estadio inmediatamente anterior, caracterizado por la importancia dada a los vínculos afectivos establecidos con los otros, y la tendencia a resolver dilemas morales y a juzgar una acción teniendo en cuenta los contextos y situaciones particulares de las personas involucradas, su nivel de bienestar, de aflicción o de infortunio, en lugar de principios abstractos de ‘derecho’ o la ‘justicia’. Pues bien, para elaborar su teoría, considera transcultural y universal, KOHLBERG sólo utilizó muestras masculinas. Ésta es la acusación hecha por Carol GILLIGAN, su colaboradora en la Escuela de Harvard, quien escribió en respuesta a KOHLBERG en el año 1982, un libro llamado *In a different voice*, (las voces, no inferiores, sino diferentes de las mujeres) que causó y sigue suscitando un intenso debate dentro y fuera del feminismo. Lo que importa consignar aquí es la afirmación de esta autora sobre el sesgo masculino del modelo de KOHLBERG, cuya teoría de desarrollo parece determinada por valores más propios de socialización masculina que de la femenina”.

se nos ha enseñado que la ciencia es un conocimiento lógico, riguroso, objetivo e independiente del contexto social e histórico. Simultáneamente, se nos ha ocultado que la ciencia es también una forma de saber sexualizado, androcéntrico y eurocéntrico, un tipo de conocimiento conformado por conceptos cargados de ideología que corresponden a construcciones y a representaciones sociales que niegan la supuesta neutralidad axiológica y objetividad científica, y que colocan a la ciencia como una construcción cultural que está condicionada por el contexto y los valores sociales de los sujetos que la construyen (Loreto, 2009:66).

En muchos casos de modernización agropecuaria el saber femenino en la construcción del conocimiento está subsumido a las voces masculinas de la comunidad. Primero, porque desde la visión de muchas instituciones de desarrollo el hombre es el “jefe de la unidad familiar”, es “el productor”; segundo, porque la participación de las mujeres en los procesos de desarrollo está condicionada por una recarga de trabajo y por las mismas dinámicas de género de su grupo cultural.

Muchos proyectos están principalmente dirigidos a los hombres, mientras que las principales responsables en la crianza pecuaria, especialmente la crianza diversificada, son las mujeres. Las dificultades de establecer relaciones entre los técnicos y las mujeres son muy grandes. Cuando los técnicos hablan el idioma nativo de la población, su relación con las mujeres generalmente se facilita considerablemente (van't Hooft, 2004:106).

Y ante el sesgo masculino en la construcción del conocimiento, los estudios de género<sup>23</sup> (que han pasado de estudios de la mujer a estudios de los géneros)<sup>24</sup> han incidido de distintas maneras en el debate educativo

---

23 Si bien de los estudios de género a veces se han teñido de las reivindicaciones feministas y sus técnicas, herramientas y métodos se han aplicado acríticamente, no se puede negar que los estudios de género han posicionado la noción de que las actividades sobre la naturaleza también están organizadas por género.

24 “Existen mujeres y varones en diferentes situaciones sociales y culturales que es necesario explicitar. (...) Como consecuencia, debemos abrirnos a pensar los sistemas de género sexo no sólo binarios, sino también con más de dos géneros, producto de atribuir a las personas en edades y sexos distintos en determinados momentos de la vida, de posibilidades, deberes, normas de conducta específicos, capacidad de decisión y autonomía diversas. Por ejemplo, siempre me ha llamado la atención que en las regiones de cultura andina o con influencia de ésta, a las/os bebas/es hasta los dos años se les llama “la guagua”. O el lugar particular que tienen en algunas culturas de evidente dominación masculina, las mujeres que han cerrado el ciclo reproductivo y han pasado la menopausia. Es decir, la dominación de los varones

(Arnot, 1999:308). En la primera etapa (años 70), cuando se centraron en la mujer, con base en la creencia de que “la situación de inferioridad económica y social de la mujer del tercer mundo se debería a su exclusión del desarrollo” (Joeques, 1987), se encargaron de procurarle acceso a la tecnología. Sin embargo, la tecnología, advierte Ester Boserup (1970), no puede ser considerada como solución independiente a los problemas de la desigualdad, subdesarrollo y marginación. Además, como señala Vandana Shiva (1997) estas políticas se apoyan en la sobrecarga de trabajo de las mujeres, en su dependencia económica respecto al ingreso extranjero y en su pluriactividad. Redondeando, en esta etapa la construcción de conocimiento con las mujeres fue casi inexistente porque se esperaba que la tecnología moderna, que se considera neutral, resuelva todos los problemas de la vida campesina.

En la segunda etapa, o de estudios de género propiamente dichos, las políticas de desarrollo se esmeraron en responder al “vacío de instrumentos y propuestas metodológicas que permitan la equidad en los procesos de género en el desarrollo rural” (Bejarano y Soriano, 1997:7). Ello significó que se destinaran esfuerzos en la elaboración de material educativo, planificación y evaluación discriminadas por sexo y similares. Estas acciones que si bien ayudaron a establecer necesidades y alternativas diferentes no bastaron para identificar relaciones de poder más finas y complejas, ni tampoco fisurar las bases epistemológicas del desarrollo moderno. Para el caso, sirve de ejemplo un estudio sobre de modernización de la agricultura en los valles de Cochabamba:

En suma, el manejo de semilla comercial ha permitido mayores ingresos familiares, y con ese dinero la familia compra alimentos e insumos, contrata otras mujeres para hacer las tareas domésticas y entrega su hato al cuidado de parientes más pobres. La mujer se ve liberada de su trabajo tradicional (que viene a ser tan difícil últimamente) y puede mantenerse al negocio a otras actividades que implican más poder, mejor status, y sobre todo más dinero (Paulson y Crespo, 1997:104).

Entonces, los efectos de la modernización a nivel del ecosistema y de la organización socio- cultural tienen mucho que ver con el sesgo cultural y de género en la construcción del conocimiento, pues en su desmedido interés en la productividad y el crecimiento, la modernización tiende

---

sobre las mujeres no siempre es igual a lo largo de las etapas de la vida socialmente definidas” (Barbieri 1993: 9-10).

a homogeneizar y a desconocer que la organización de la vida supone, entre otros, la cultura y la división sexual del trabajo. Por esa razón, algunas feministas plantean “la producción de conocimiento mediante nuevas formas de redistribución de lo que Julieta Kirkwood denomina como “nudos del saber y del poder” entre hombres y mujeres; es decir, “mediante nuevos criterios y normas sobre los modos de producción de la ciencia, sus objetivos y la forma de hacer ciencia” (Kirkwood, cit. en Loreto, 2009:70). Y dado que construir nuevos nudos del saber y poder, significa reconocer los saberes que las mujeres han gestado por generaciones para el cuidado de las ovejas, las flores, el agua, etc., es preciso aventurarse en el desafío de pensar la crianza agropecuaria desde otros valores y saberes.

A la misma conclusión, a la necesidad de plantear “otros espacios” para la producción de conocimiento llega la educación popular después de haber hecho una revisión de su participación en los procesos del desarrollo. Al respecto, Majid Rahnema (1997: 207) critica fuertemente que la participación, principio central de la educación popular, se enmarque en una lógica productiva del desarrollo:

La participación ha llegado a “desarraigarse” de los orígenes socio-culturales que siempre la habían mantenido con vida. Se la percibe ahora simplemente como uno de los muchos “recursos” necesarios para mantener con vida a la economía. Por tanto, participar se reduce al acto de tomar parte en los objetivos de la economía y de los arreglos de tipo social relacionadas con ella.

El distanciamiento de la educación popular de los principios de liberación que la generaron, derivó en “un vaciamiento de significados” (Ghiso, 2007:10). Es decir, cuando se intentó traducir la educación popular en metodologías educativas, pero sin una discusión filosófica, se eliminaron los contenidos políticos que provenían de las luchas sociales, culturales y de género, asimilados a la educación popular.

Sin embargo, en los últimos años, en su tarea de refundamentación, la educación popular se propone “resignifica[r] la modernidad y analiza[r] críticamente los planteamientos postmodernos reconociendo que se entrecruzan múltiples proyectos de sociedad que simultáneos subsisten y se expresan en subjetividades sociales múltiples” (Ghiso 2007:12). Estas subjetividades sociales pueden entenderse como categorías y acciones que están aportando los movimientos sociales (feministas, pueblos indígenas, etc.) “para construir nuevas vías civilizatorias y propuestas prácticas para

comprender y transformar el mundo” Por eso, la educación popular, ante la crisis ecológica que ha dejado la modernidad y el desarrollo “debe articular las tramas discursivas de los movimientos sociales, para reflejar en los procesos educativos la complejidad que presenta la realidad cotidiana para los sectores excluidos” (Reyes, 1999:28).

En suma, la construcción de un pensamiento plural es un proyecto planteando por varios intelectuales (Dussel, Walsh, Restrepo, Ghiso, Delgado, van't Hooft) desde la sociología, agronomía, educación y filosofía que tiene por objeto superar el pensamiento moderno/colonial como único horizonte para organizar la vida. Y si la modernización implica cambios y éstos implican conflictos, la educación puede propiciar su cuestionamiento (Walsh, 2007), adecuarla e involucrarla en un diálogo entre pensamientos pecuarios.

Al respecto, Alfredo Ghiso, educador colombiano, distingue varias pedagogías en torno al conflicto. Algunas que lo niegan, lo administran, otras que lo controlan y algunas que lo dialogan. En general, los conflictos son el resultado del desencuentro entre dos partes que no piensan y actúan de igual modo. De acuerdo a los planteamientos de Ghiso el conflicto representa una oportunidad para construir conocimientos y no en algo a castigar, corregir y/o negar.

Inicialmente nos encontramos con una aproximación fenoménica que distinga tres modalidades educativas: la primera es aquella en las que el conflicto y el error son negados y castigados; en la segunda, la situación problemática es eludida, administrada, invisibilizada y tratada con el fin de controlar las disfunciones. La tercera modalidad es aquella que visibiliza el conflicto y el error, asumiéndolo como componente dinamizador del proceso de formación, situándolo en el centro de la dinámica pedagógica; en este enfoque el proceso educativo se construye en torno a este tipo de ejes. Es en relación con el error y el conflicto donde se dan los aprendizajes significativos, las transformaciones conductuales, los cambios en las formas de expresión y de acción. Es en torno al conflicto y a los desaciertos que los procesos pedagógicos construyen las aptitudes reflexivas y autoreflexivas, las capacidades críticas y autocríticas que facilitan las transformaciones en la acción (Ghiso, 1998:2).

Recapitulando, los acercamientos teóricos relevantes que se han reflexionado son: primero, que la filosofía tiene mucho ver con la actividad agropecuaria porque la regula según su comprensión de la naturaleza, la producción y el lugar de la sociedad en el cosmos. Segundo, que cada cul-

tura ha desarrollado un sistema propio de conocimientos agropecuarios, emergidos de una división sexual del trabajo. Tercero, que la educación ha asumido —aunque sublimando el pensamiento moderno/colonial—, una relación estrecha con la agronomía, la veterinaria y otras ciencias y disciplinas para promover la innovación de la agricultura, sobre todo desde lo metodológico. Y, cuarto, que la superación de los efectos de la modernización y los sesgos culturales y de género en la construcción del conocimiento plantean a la educación un nuevo desafío para propiciar el diálogo de saberes entre sistemas de crianza animal, en el que la educación deberá comprender los conflictos como posibilidad antes que como problema.



## CAPÍTULO 3

# Resultados de la investigación: Educación y modernización de la crianza de ovejas

El capítulo describe los resultados de la investigación. Presenta los efectos de la innovación pecuaria, a nivel del sistema pecuario y social; analiza pedagogías generadas alrededor de los conflictos, suscitados por las innovaciones; y problematiza la relación entre crítica femenina al desarrollo y las condiciones educativas para su escucha.

### 3.1. El estudio de caso: propuesta pecuaria y educativa

Con respecto al planteamiento técnico la experiencia estudiada se basó en cuatro pilares: mejoramiento genético, sanidad animal, mejora alimentaria e infraestructura animal. Para lograr el mejoramiento genético, con el supuesto de la degeneración del ovino criollo, se introdujo a ovejas macho “cara negra” (raza Hampshire) para refrescar la sangre ovina de la región e incrementar su peso, lana y carne (Guzmán, Vино y Ferreira, 2005). Por su parte, la sanidad animal se enfocó en la identificación de los parásitos internos y externos que afectan a las ovejas, su tratamiento mediante la administración de vacunas, antibióticos, desparasitantes, etc., y la realización de una investigación sobre medicina tradicional pecuaria. También, para la disminución de tasas de mortalidad ovina y el incremento de tasas de parición se propició la construcción de apriscos (establo de ovejas) para proteger a los ovinos del frío, nieve, lluvia y sol. Y para asegurar la alimentación de los animales durante la época

seca se desarrolló técnicas de conservación forraje como el ensilaje<sup>25</sup> y la henificación<sup>26</sup>. Finalmente, de forma complementaria a esos pilares, se promovió la apertura de pozos de agua y una gestión de vedado y recuperación de praderas nativas.

Para la aplicación de esas innovaciones se promovió la formación a promotoras y promotores locales a través de talleres, charlas, ferias y otros espacios. Como se advierte, esta experiencia se desarrolló en un contexto en el que pervivían dos sistemas de conocimiento pecuario: el de las comunidades y el de la institución. La propuesta educativa institucional se fundamentó en el diálogo de saberes, principio que corresponde a la educación popular y a la emergencia del discurso del desarrollo sostenible intercultural. De acuerdo a este principio, la metodología de los talleres de capacitación, no enunciada pero reconstruida en la sistematización del proyecto ovino (de Guzmán, Vino y Ferreira, 2005) otorgó importancia a la discusión, intercambio de conocimientos y negociación. Asimismo, los contenidos educativos respondían a los cuatro pilares del manejo ovino. Por último, para transferir tales contenidos y procurar la recuperación de los saberes locales, se elaboraron materiales educativos adecuados a la región, tales como videos educativos, cartillas para los talleres y un manual de producción ovina.

## 3.2 Efectos de la modernización pecuaria

Los efectos de la intervención pecuaria serán narrados desde una problematización social, cultural y de género alrededor de los cuatro pilares de manejo ovino.

### 3.2.1 Mejoramiento genético: “la oveja cara negra es comelona y discutidora”

El mejoramiento genético, corazón de la propuesta de modernización pecuaria, se efectivizó a través del método de cruce por absorción con

---

25 “El ensilaje es un alimento que se prepara fermentando el forraje (preferentemente alfalfa, trébol, cebada, avena, cola de ratón) verde picado y sacando todo el aire posible. Es una forma muy antigua de conservación de forrajes, y se realiza en construcciones muy sencillas llamadas SILOS” (Kürmi, 2002:39).

26 Y la henificación es la conservación de heno “secado a la luz del sol” y guardado “en heniles o galpones abiertos” (Kürmi, 2002:42-43).

machos de razas mejoradas. Es decir, pese a que los técnicos veterinarios reconocen la adaptabilidad de la oveja criolla a la región andina, los proyectos institucionales impulsan la importación de ovinos machos (raza Hampshire), comúnmente llamados "cara negra" —traídos del Perú y de origen inglés—, con el supuesto de que la introducción genética refrescaría la sangre de las ovejas criollas con presencia de consanguinidad e incrementaría el peso, lana y arne de las nuevas crías.

Sin embargo, campesinos y campesinas que han participado en esta experiencia, han problematizado la incorporación de la "oveja cara negra" aduciendo que es "comelona", y "discutidora", adjetivos que resumen la crítica a la filosofía de la producción pecuaria modernizante<sup>27</sup>. Al respecto de la oveja cara negra, los discursos masculinos señalan:

Ha servido, pero siempre hay que hacer el cambio. Todo eso, hemos hecho y seguimos a los reproductores cambiando cada dos años. (...) A veces llegaban de lejos y siempre el clima, la climatización, no era fácilmente, había fiebres (...) había que curar mediante la inyección. La comida también era diferente por alfares. Nosotros tenemos poca alfa. La "cara negra" come alfares y es comelona.

No hay reclamo, solo se requiere con las "caras negras" que tenga un buen forraje, [si] no le damos buena alimentación decaen. No tiene capacidad de crecer, es para buen forraje. De esa parte, de las criollas uno no se preocupa de los forrajes, con pastos nativos estos animales están conformes.

Nosotros teníamos nuestras criollitas que realmente nos daban poca lana, poca leche, pero con este hampshire ya ha mejorado la lana y la raza, en el peso más que todo ha mejorado muchísimo. Con la raza hampshire (...) algunos no hemos manejado bien y la raza ha mejorado [a pesar de todo]. En la feria de la Lahuachaca los precios han mejorado pero el mejoramiento de la ganancia va a intermediarios y no al productor. La gente busca "caras negras", pero con un precio barato, ellos ya mejoran y dan en otro precio. (...) Algunos piensan que el ganado es más comelón, mucho come, de esa manera, en el forraje algunas comunidades también han fracasado.

En la calidad, las ovejas ya son grandes. Ahora, en cuanto a la economía, el precio es más alto. Antes el precio de nuestras ovejitas era 40, 20, ahora está 120, por eso mucho ha mejorado.

27 Todos los testimonios y mapas parlantes provienen del trabajo de campo de la investigación (2008).

Hay algunos hermanos que no les ha importado, les ha parecido difícil seleccionar, llevar registros, toda esa cosa. Aquel hermano que tiene ese interés ha llevado registro, los pesos, el manejo, todas esas cosas. Antes nos llevábamos a pastear al campo, "cara negra" nos ha parecido un poco difícil, como aquí no teníamos forraje, ni alfalfa, parece que quería forraje grande, como pasto, haba, así, nos hemos acostumbrado. Tal vez, a algunos no les ha gustado y han dejado de esa manera.

**Fotografía 2**  
**Ovejas caras negras del Perú en Lahuachaca**



Borregos cara negra, traídos del Perú, en su primer día en Lahuachaca. Foto: Jhaquelin Dávalos (2006)

El 98% de alimento de que requieren las ovejas criollas de esa región se producen en las praderas nativas; en cambio, la "oveja cara negra" prefiere pastos como la alfalfa y cebada —originarios de Asia e introducidos con la Colonia—, que necesariamente deben ser introducidos por sus criadores. Por otra parte, si bien los hombres manifiestan preocupación por la dependencia de la oveja cara negra a los forrajes introducidos, algunos admiten que sus ingresos económicos han aumentado. En cambio, el acceso a la tierra como prerrequisito para la crianza de ovejas y la variabilidad genética, expuesta más adelante, emerge del discurso femenino y desafía a revisar los efectos de una experiencia pecuaria más allá de la dimensión económica remarcada en el discurso masculino. Hay

que considerar que las mejoras económicas a corto plazo no siempre corresponden con el bienestar a largo plazo (Paulson y Crespo, 1997). Así, doña Petrona Vásquez asegura que las brechas sociales y de género (con las viudas, por ejemplo) se profundizan porque se establece un círculo vicioso: oveja cara negra igual a mayor alfalfa, mayor alfalfa igual a mayor extensión de terreno y mayor terreno igual a mayor disputa social.

Discutidora oveja, necesita alfa, más cebada, mientras entre criollos van comiendo cebadita, pajita, t'ulita\*, se multiplica igual (...) Cuando estamos haciendo comer, digamos esta alfa, una ya se está metiendo a otro [terreno], mientras estamos atajando la otra gira atrás. Aquí adelante estoy, allá también ya está volviendo atrás. Así, discutidoras son las "caras negras", los merinos. Fatal es, fatal había sido, por eso yo no quiero criar.

(...) [Y] a veces sabemos fracasar. Se fracasa en la cebada, el año pasado hemos fracasado en cebada. Nada, no ha llovido y por eso hemos fracasado. Cebada era hojitas, cuando llueve es como cañas, fuerte, dura: cuando no es así, rápido se termina y ya no da, ¿cómo te puedo decir?, como pedacitos, rápido se come. Por eso no adelantamos nosotros, por eso, yo le he discutido, le quería discutir a la institución. ¿De dónde vienen a enseñarnos así? si no tenemos terreno. Si no tenemos terreno, terreno es chiquitito, ¿a cuál lado vamos a sembrar alfa para criar harta vaca? Apenas criaremos, dos, unito, una hectárea no alcanza para cinco vacas, para las ovejas más hace falta.

Ahora, para la cebada también, algunos tienen una hectárea, dos, así nomás tenemos. Algunos tienen diez, a lo mucho. Aquí, lomada tenemos, pero no se puede, pedregal es, donde está la pampa es nomás bien. Algunos tienen cinco hectáreas, son cuatro hijos, ya por mediditas nomás ya tienen, ¿qué le parece? Capaz quiero discutir, en vano vamos a tener vacas, no vamos a adelantar. Más bien podemos robar al que tiene hartito terreno. Viudas [como] no trabajamos, eso nomás están mirando, peor pelea hay que hacer parece. ¿Qué te parece?

El minifundio es una de las razones por la que las comunidades no pueden garantizar la alimentación de las "ovejas caras negras" con forrajes introducidos (alfalfa y cebada). De esta manera, la innovación pecuaria se desarrolla en un contexto complicado, principalmente para las mujeres. Pues, apoyando al testimonio, "las relaciones entre propiedad, cultura, clase y género son las que estructuran las interacciones de las personas con la naturaleza" (Agarwal, 1997:189).

## Macho flojo, parto complicado, carne de otro sabor y otros balidos

El discurso femenino también advierte conflictos más específicos producidos con la aparición de la oveja cara negra, no socializados por los hombres y desoídos por los técnicos. Algunos de ellos son: la capacidad de apareamiento del macho “cara negra”, el parto complicado para las ovejas criollas, el sabor de su carne y la necesidad de aprender otros códigos de comunicación con las ovejas.

La wawa\* “cara negra” su cabeza es grande y por eso no sabe poder tener la madre, el merino igual. Hay que caminar como partera, hay que alzarle, sacudirle y de así, poco a poco le saco. (...) A veces, también, cría muerta siempre, de dos, tres días, muere siempre la cría, apenas salvamos a la madre.

[También,] cuando es media noche y pare la oveja, entonces calladas están. Los merinos más callados son, no se grita así: beebeee, no dice. Cuando escuchamos a las criollas salimos pues, mientras las ovejas merinas y caras negras no tienen boca así, WEWEWE. No escuchamos, entonces muere. Si escuchamos, vemos, salvamos del frío, así es.

Su carne medio negro ha vuelto, he llevado su carne a La Paz, carneando de macho y de hembras más, no me lo han querido pagar, me han dado poquito, en vano era carne bien carnuda.

Arnold y Yapita (1998:101) recuerdan que “las pastoras tienen que enseñar a sus animales el significado de determinadas oraciones del habla humana para que sus tareas pastoriles sean más fáciles”. Las pastoras debieron aprender a reconocer el balido de sus nuevas ovejas para garantizarles sobrevivencia. No obstante, algunos conflictos requieren de otras acciones para ser solucionados, si, por ejemplo, por sus condiciones físicas la “cara negra” no se reproduce como las ovejas criollas, no existe un auxilio económico en tanto no haya multiplicación del ganado.

¿Y si no tenemos plata? De cinco meses nace la oveja, cinco meses tiene que estar la cría en su barriga. Del chanco hay diez crías en tres meses, pero hay que darle comida como a la señora. La chacra igual, digamos hemos sembrado noviembre: noviembre, diciembre, enero, febrero, marzo, abril, y abril sale amarillo, maduro ¿cuántos meses está en su barriga [de la tierra] la papa?, seis meses, ¿qué te parece? Igual la oveja, la vaca es peor, un año, diez meses y recién pare la vaca. Hasta ese tiempo hay que

dar comida, comida, comida, gratis, y ¿cuánto come? Luego, recién pare la cría y tiene que crecer, hasta que crezca hay que dar cebada, hasta que crezca tenemos que aumentar, mucha fuerza, sea o no sea.

### “Ovejas despacito son pues”

La "oveja cara negra" es discutidora por sus quejas alimenticias no satisfechas con los pastos nativos, pero también porque desarmoniza con el ritmo de la tropa.

La "oveja cara negra", fue incorporada a los rebaños criollos para incrementar la lana y carne; sin embargo, no se ha tenido muy en cuenta que este animalito es de caminata lenta, efecto que exige mayor esfuerzo físico para las pastoras. Doña Petrona Vásquez reprende a la Pastorita, oveja criolla que es líder del grupo, por su apurada marcha y a la Tortuguita, oveja cara negra, por su caminata lenta. Según la pastora, la primera no es resentida cuando se le riñe, a diferencia de la segunda, que discute fuertemente a su pastora. Estos dos personajes: la obediente, trabajadora, caminadora y la floja, discutidora, comelona forman un binomio que intenta convivir gracias al esfuerzo de su pastora.

Los esfuerzos de doña Petrona de integrar a la oveja cara negra al rebaño criollo probablemente no serán logrados pronto, ya que, a la oveja criolla, tataranieta de la oveja española llegada con la colonización, le tomó quinientos años y más adaptarse a los Andes. Entonces, si la oveja criolla<sup>28</sup>, se ha adaptado al clima y a las condiciones de las praderas nativas, ¿qué motiva a impulsar la crianza de la oveja cara negra en estas tierras?

En la primera etapa, el proyecto tenía hartos dineros, se ha aprobado con un presupuesto interesante. Entonces, la perspectiva de los compañeros, que trabajaban en esa época, era que todo lo externo es mejor y se trajo animales que prácticamente eran puros. Y hemos tenido problemas, digámoslo así, por traer animales de esas características a condiciones extremas.

A nivel técnico, se comprendía que una alta presencia de consanguinidad ovina podía ser resuelta con la introducción de una nueva raza ovina, sin embargo, cualquier introducción genética no necesariamente se traduce en mejoramiento<sup>29</sup>.

---

28 Marcos van Rijckeghem (1985:36) afirma que el ovino criollo es “un animal fuerte, poco exigente, resistente al clima [andino] y a las enfermedades.”

29 Por ejemplo: la Estación Experimental de Patacamaya logró incrementar el peso

**Fotografía 3**  
**Petrona Vásquez y la oveja cara negra**



Petrona Vásquez, al caer la tarde, después de haber llegado con el ganado, se prepara para visitar la Iglesia. Encarga a su hato algunas tareas, atenta le escucha la oveja cara negra. Foto: Boris García, diciembre de 2008.

### 3.2.2 Salud ovina: “los parásitos ya no se pueden matar con plantas nativas”

Para los técnicos veterinarios las enfermedades ovinas son causadas principalmente por parásitos. Los parásitos externos viven en el exterior del animal (piojos, garrapatas, ácaros) y los parásitos internos en sus entrañas (pulmones, aparato digestivo), estos últimos pueden ocasionar la locura de las ovejas, el cáncer blanco, el gusano de la nariz, etc. (Kürmi, 2002). Consecuentemente, una atención de las enfermedades ovinas producidas por los parásitos a través de medicamentos químicos (antibióticos, vitaminas, desinfectantes, antiinflamatorios) se constituye en la propuesta central de modernización de la salud ovina. Como sucede en proyectos de este tipo, para tal efecto se desarrollan talleres teóricos y prácticos, además de campañas de desparasitación y vacunación y

---

de las ovejas criollas recién nacidas de 1, 5 y 2, 5 kg a 3 y 4 kg, a través de cuidados en la alimentación de las madres sin necesidad de incorporar una nueva raza ovina (van Rijckeghem, 1985).

baños antisárnicos, etc. También, como en este caso, suele impulsarse la recuperación de la veterinaria tradicional mediante la investigación, para recuperar, por ejemplo, nominaciones locales de las enfermedades ovinas y características de la farmacia herbolaria tradicional.

**Cuadro 1**  
**Uso medicinal de plantas de la época seca (junio–noviembre)**

| PLANTAS      | ENFERMEDADES           |                       | USO    |        | TRATAMIENTO        |                        |                                             |
|--------------|------------------------|-----------------------|--------|--------|--------------------|------------------------|---------------------------------------------|
| Nombre común | Aymara                 | Español               | Humano | Animal | Parte de la planta | Proceso                | Ingredientes adicionales                    |
| Altamisa     |                        | facilitar parto       | x      | x      | hojas apicales     | infusión               |                                             |
|              | golpes                 | hinchazón             | x      | x      | hojas              | cataplasma/fomentos    |                                             |
|              | chulu usu/<br>caracha* | sarna/pa-<br>rásitos  |        | x      | hojas              | baños                  | eucalipto/<br>t'ula*                        |
|              | chulu,<br>jamaqo*      | piojos/<br>garrapatas |        | x      | hojas              | macerados              | eucalipto/<br>molle/<br>kackea/<br>chillka* |
|              | despues de<br>castrar  |                       |        | x      | hojas              | baños/cata-<br>plasma  |                                             |
|              | nasa l'aqu*            | gusano de<br>la nariz |        | x      | hojas              | baño del<br>cocimiento | ñuñu mayu/<br>chillka*<br>/t'ula*           |
|              | chitita/<br>wichu usu* | diarrea               |        | x      | hojas              | cocimiento             |                                             |

Fuente: elaboración propia con datos de Kürmi, 2003<sup>30</sup>

Pero, si bien los conocimientos locales sobre sanidad animal han sido bastante investigados e incluso recomendados, son periféricos en la práctica veterinaria, lo que ha provocado no pocos conflictos.

Algunos pastores consideran no haber aprendido bien los contenidos de sanidad animal, se escuchan expresiones como: “Quería aprender para vacunar, dosificar, pero no he podido”, “Con práctica más, hasta ahorita hubiéramos sido capos para inyectar y desparasitar”, “Así igualito quiero aprender, mañana mismo voy a hacer esto con mis ovejas, ¿cuánto costará

30 Tabla recortada y modificada con fines didácticos. La tabla original contiene más de 28 familias de plantas.

el instrumento [para desparasitar]?, ¿dónde se comprará?”. Dichas expresiones permiten suponer que no se advierten con claridad los efectos de una práctica veterinaria basada en el tratamiento con insumos químicos. Sin embargo, la crítica sobre los efectos de la modernización de salud ovina proviene principalmente de la voz de una agrónoma que observa autocráticamente su trabajo.

Desde el punto de vista técnico (...), el tema sanitario se ha trabajado desde la perspectiva externa. Se ha introducido insumos externos y se está creando cierta resistencia a enfermedades, ya se ha creado. Porque ha habido etapas en las que, como somos de diferentes escuelas, los que hemos ido trabajando no hemos sido únicos, hasta se han ido utilizando inyectables que son lo máximo en desparasitantes, hemos causado resistencia a enfermedades. Hemos tenido claros ejemplos en dos comunidades, donde ya no se ha podido controlar la sarna, se han tenido que tener baños [antisárnico] seguidos, realmente ha sido grave. Yo lo tengo claro, también hemos causado problemas y (...) hasta hemos causado olvido, más fácil es agarrar un desparasitante que ir a buscar las hierbas que antes les servían y eso es tema de capacitación.

Junto con la modernización parece devenir el olvido, pues como los conocimientos modernos se consideran legítimos e irrefutables, los saberes locales pierden valor. Así, las prácticas de veterinaria basadas en las hierbas nativas son fácilmente sustituidas por el uso de medicamentos químicos, entre otros, por la paciencia que exigen los tratamientos nativos. Por otro lado, una práctica médica que desconoce el poder de autorregulación animal<sup>31</sup> puede desequilibrar la salud animal y, por lo tanto, también el ecosistema andino. Así, los campesinos de mayor edad indican que antiguamente los parásitos internos casi no existían en, que aparecieron con los químicos y como los parásitos se han hecho más resistentes, el poder de cura de las hierbas nativas ha disminuido.

Antes, en 1940 había baño antisárnico, pero no había desparasitaciones del parásito interno, del externo sí, había de piojos, pero antes no había

---

31 “A veces los animales mismos se curan, por ejemplo, el perro y el gato para purgarse comen pasto, así mismo las alpacas y las llamas se curan de la piojera, al revolcarse en las cenizas, al comer la t’ola las crías se purgan y así se curan de la enterotoxemia y cuando tienen fiebre en días calurosos las alpacas suelen bañarse en los ríos” (Quiso, 2006:18).

parásitos internos, gusanos. Esos gusanos internos existen porque muchos productos químicos que están llegando estamos usando nosotros. Por eso las ovejas ya están contaminadas con esos parásitos. Ahora, fuerte están esos parásitos, ya no se puede matar con plantas nativas, ¿no? Es necesario aplicar productos químicos.

Parece, además, que las hierbas surten efecto por un tiempo y nuevamente los parásitos afectan a las ovejas.

En vano queríamos el nasa laq'u<sup>\*32</sup>, no hay caso curar, no hay cura. [Con alcohol] se defiende, pero igual, otra vez, difícil, difícil, no hay caso siempre. Nosotros en vano hemos intentado curar, pero no acertamos, no hay cura. El ingeniero dice: ¿no han podido?, pero ratito se hace parar, pero otra vez viene, mocos así. [Aun limpiando el aprisco] Igual nomás es, en pampa hay pues [ese mal], no en el aprisco.

La experiencia de modernización de la salud parte de una lógica que comprende la salud como ausencia de enfermedad y posee una definición de la curación como proceso urgente para erradicar la enfermedad, de ahí que le son centrales los medicamentos químicos sin advertir la capacidad animal y humana de autorregulación (por lo menos en algunas enfermedades). Se trata pues de la filosofía sobre la salud animal difundida en la formación de las y los agrónomos en las carreras de agronomía, veterinaria, etc., del sistema universitario.

### 3.2.3 Mejora alimentaria: “el ensilaje es un poco difícil de hacer”

Debido a que la disponibilidad de pasto cambia según el ciclo anual, pues el “mayor problema de alimento para el ganado se presenta durante los meses de invierno hasta la nueva época de lluvias” (van Rijckeghem, 1985:2), para obtener una reserva de alimentos se plantean dos técnicas de conservación de forraje: el ensilaje y la henificación. En el ensilaje se guarda el alimento picado y fermentado en silos, generalmente excavados. Su implementación básica supone los siguientes pasos: cavar la tierra, poner un plástico para impedir la entrada de agua o aire, vaciar el forraje

32 “Gusano de la nariz, enfermedad causada por la larva de una mosca que se desarrolla en la nariz de una oveja” (Kürmi, 2002:91).

verde picado (alfalfa, cebada, cola de ratón, trébol), previamente mezclado con aditivos (chancaca, agua, sal), aplastar el forraje hasta que salga todo el aire, cerrar el plástico y echar una capa de tierra. En cambio, el heno es un forraje secado al aire y al sol agrupado en fardos y guardado en heniles (galpones) o pirwas\* (Kürmi, 2002).

En torno al ensilaje, también se puede advertir elementos de género y edad porque su emplazamiento demanda mucha fuerza para una sola persona. Así sucedió, por ejemplo, con doña Petrona Vásquez, quien no hizo cavar su silo, precisamente por esas dificultades:

Algunos [ovejas machos] son fuertecitos, gorditos, carnuditos, pero necesita siempre más alfa, más cebada.

[Y como el ensilaje tiene ese objetivo] hemos cavado, ahí hemos guardado, cortado las cebadas también. [Pero los heniles] nomás ha dado, no agujereando la tierra, eso no ha resultado bien.

Ni yo no podía hacer. Para cavar tiempo necesito, también fuerza se necesita. Yo no lo hecho cavar.

La fuerza de trabajo y el tiempo son dos aspectos que inciden en la elaboración del ensilaje. El ensilaje requiere de la fuerza de trabajo (cavar, picar el forraje, aplastar) de una unidad familiar. También, preparar el ensilaje exige tiempo, lo que supone reconfigurar la dinámica de trabajo de mujeres y hombres. Hay que considerar que la vida campesina supone la diversificación de actividades agropecuarias, por lo que la especialización de una sola, como la crianza, altera esa diversificación.

Por otro lado, el sabor del forraje guardado en los silos no es del agrado de las ovejas, tal vez por los aditivos con los que se experimenta la fermentación del forraje o los medios tecnológicos para extraer todo el aire del silo y un camión o un tractor ahorraría tiempo a los y las comunarias. Además, el ensilaje se plantea en estrecha relación con la demanda alimenticia de la nueva raza ovina por lo que es contradictorio y preocupantes los inconvenientes de la aplicación de esta técnica.

Sí, hemos hecho un experimento en la parte de alimentación y hemos comparado aquí en la pampa. Una vez que oreo hemos metido orín, hemos hecho con la ceniza, no nos ha dado resultado bueno porque a veces los animales no están acostumbrados a comer esa alimentación que hemos preparado. Pocos hemos hecho, un descuido y no estamos aplicando, no estamos haciendo de vuelta. [Aparte] que la tierra aquí no es favorable,

porque aquí hay mucha humedad, eso es para seco, y de ahí no hemos practicado. La oveja no está acostumbrada, de ahí hemos quedado ahí nomás.

### 3.2.4 Infraestructura ovina: “los apriscos eran como monumentos para la gente”

El frío, nevada, lluvias y vientos pueden provocar la muerte de las ovejas por abortos, neumonías, diarreas, etc. (Kürmi, 2002), y como los corrales ovinos hechos por los campesinos no suelen tener techo, el criterio técnico es la construcción de apriscos (establo ovino) de adobe y calamina. Los apriscos deben ser contruidos con un desnivel para las salidas agua, con ventanitas para la ventilación y con una división para separar a los animales enfermos.

Un dato por demás curioso es que los apriscos así contruidos resultan mejores que las casas de las y los criadores de ovejas, que suelen tener techos de paja y no de calamina. Por eso, en algunas comunidades decidieron transformar los apriscos en habitaciones para uso de las familias campesinas. La respuesta técnica es instalar los apriscos con techo de calamina en “las afueras” del pueblo, para que no sean usados como habitaciones. Al respecto, una agrónoma del proyecto decía:

En la utilización de apriscos, hemos dado apriscos de calamina para las ovejas y como las casas por aquí son de paja...golpiza para los hermanos: ¿cómo mi oveja va a vivir en techo de calamina y yo de paja? Ha sido todo un proceso para que la gente empiece a utilizar, porque eran monumentos.

Como se advierte, la propuesta técnica de los silos con techo de calamina expone varios elementos del “desencuentro” entre las filosofías sobre la convivencia con plantas y animales. Debido a su importancia, consultamos con una profesional de la pecuaria quien nos dijo que el planteamiento del silo con techo de calamina fue una “golpiza para los hermanos [campesinos]” porque sus casas son de paja. Esta “golpiza” parece aludir, irónicamente, a que los técnicos considerarían que los y las campesinas no soportarían la idea de que los animales tuvieran un hábitat mejor que el suyo. Es decir, con la propuesta de mejoramiento, los técnicos asestarían un “golpe” ¿en la conciencia ambiental de los/as campesinas? La ironía de la frase nos permite advertir la incomprensión de los técnicos sobre la evidente convivencia de los campesinos y

especialmente campesinas con el ganado, toda vez que en el cotidiano pastoreo o en eventos de importancia como el parto o la enfermedad, ellas viven prácticamente al lado del animal.

También es observable la obligatoriedad de instalar los apriscos fuera del pueblo para evitar que se usen como viviendas. Pues, las pastoras, por lo general, tienen un corral en el pueblo, otro cerca de sus sembradíos para que las ovejas recojan sus rastros, y otro usado en época lluviosa. Según el ciclo agrícola los rebaños se van movilizand entre esos corrales. En esa lógica, el uso del aprisco también será temporal y no considerar esta forma de trabajo pecuario puede hacer infructuosas las "innovaciones". No obstante, también hay quienes aprecian la utilidad de los apriscos, lo que puede significar que no todas las tecnologías de la modernidad se perciben de igual modo en el contexto andino.

Recapitulando, es evidente la adaptabilidad de la "oveja cara negra" al contexto natural andino, pero, la dependencia de los animales al tratamiento con insumos químicos puede provocar la resistencia de los parásitos. Asimismo, el ensilaje propuesto por los técnicos puede entrar rápidamente en desuso por el tiempo y fuerza de trabajo requerido. No obstante, el uso de los apriscos, y en parte también el ensilaje, son mejor adoptados, aunque la construcción de apriscos no contempla la trashumancia de los rebaños; pues los ovinos no moran en un solo aprisco.

### 3.3 Dos reflexiones educativas acerca de los conflictos

Según Estanislao Zuleta (cit. en Ghiso, 1998:4. Resaltado original). el campo educativo es un campo de combate "en el que se presenta de [la] forma más tensa el *desajuste entre los requerimientos de las personas y los requerimientos del sistema*". Por esa razón, la educación no es un proceso estático sino dinámico e histórico, lleno de negaciones, tensiones y acuerdos, lo que significa que puede asumir un rol variable. Al respecto, Alfredo Ghiso, precisa que la educación se libra en torno a los conflictos y distingue varias pedagogías acerca del conflicto, algunas que lo niegan, lo administran, otras que lo controlan y algunas que lo dialogan. A partir de Ghiso en este estudio se identifica una pedagogía sobre el conflicto y una pedagogía según el conflicto porque interesa indagar sobre el rol de la educación en torno a los conflictos producidos en el contexto de modernización ovina.

**Fotografía 4**  
**Reproductor "cara negra" en un baño desparasitario**



Petrona Vásquez, al caer la tarde, después de haber llegado con el ganado, se prepara para visitar la Iglesia. Encarga a su hato algunas tareas, atenta le escucha la oveja cara negra. Foto: Boris García, diciembre de 2008.

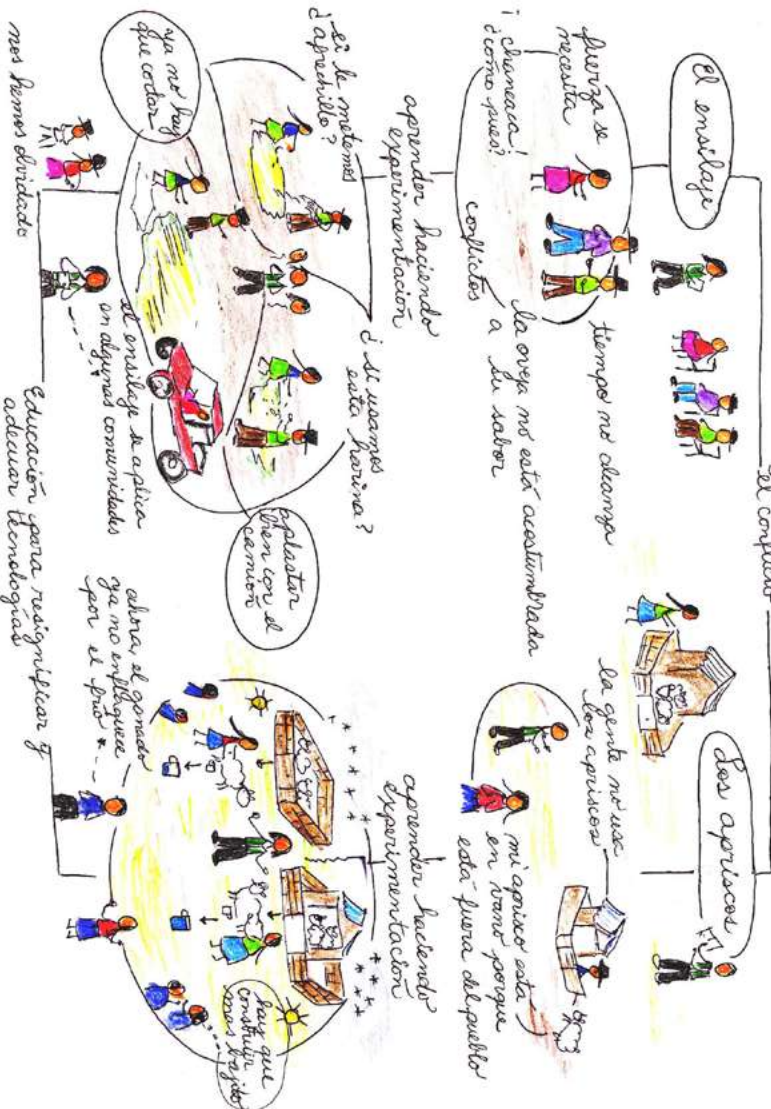
### 3.3.1 Pedagogía según el conflicto y educación como resignificación de saberes

En una pedagogía según el conflicto hay un reconocimiento del conflicto "pero también un conocimiento de que frente a él no se está solo y existe una necesidad y exigencia de compartir interrogantes y respuestas, intercambiar saberes y aportes de otros distintos" (Ghiso, 1998:5). En el caso del ensilaje y los apriscos, una pedagogía según el conflicto logró producir la adecuación de dichas tecnologías, en el mapa sintetizamos dicho proceso.

Mapa 1

Pedagogía según el conflicto y educación como resignificación de saberes

Pedagogía según el conflicto



Fuente: elaboración propia

En el lado izquierdo del mapa se aborda el conflicto con el ensilaje. En el primer óvalo está un grupo de promotores en reunión con una agrónoma, representada con su libro, pues la idea del ensilaje fue tomada de un libro extranjero. En el siguiente óvalo, como recreando un diálogo, promotores locales comentan en torno al ensilaje: “tiempo no alcanza”, “fuerza se necesita”, “la oveja no está acostumbrada a su sabor”, “¿con chancaca, ¿cómo pues?!”; mientras, la agrónoma solo escucha. Consecuentemente, en el tercer óvalo, los promotores/as junto a la agrónoma experimentan qué ingredientes pueden sustituir a la chancaca, se escucha decir: “¿si le metemos harina?” o “¿si le metemos este afrechillo?”. Lo sorpresivo acontece en la tercera división del óvalo, en el que, de manera autónoma, una comunidad explica a la agrónoma que pusieron el forraje entero y sin cortar (y no como ella había enseñado) y que sacaron todo el aire del silo con dos pasadas del tractor. Después de dicha experiencia, la agrónoma reflexiona: “algunos han mejorado lo que se les ha enseñado”, expresión que conduce a la conclusión de que la experimentación ayudó a resignificar los contenidos modernos, construir nuevos conocimientos y adecuar tecnologías; empero siempre hay que tener en cuenta otras voces que dicen: “nos hemos olvidado”, “no hemos practicado” o “yo no creo que sigan haciendo”.

Y en el lado derecho del mapa se aborda el conflicto con los apriscos. En el primer óvalo se grafica un taller teórico en el que se explica la utilidad de los apriscos. En el segundo, la gente comienza a manifestar su descontento: “¿cómo la oveja va a dormir en casa de calamina y ellos en casa de paja?”; y dado que algunos apriscos fueron ocupados como viviendas por las comunidades, la institución decidió construir los apriscos fuera del pueblo, situación que explica el segundo reclamo: “mi aprisco se está en vano porque está fuera del pueblo y allá abajo está sembrado, está tapado”. Este problema, seguro demandó a la agrónoma y a su equipo técnico mucha creatividad pedagógica para ser resuelto, pues en el tercer óvalo se describe un experimento para asegurar la utilidad de los apriscos. El experimento consiste en comprobar que las ovejas que duermen dentro de los apriscos producen más leche que cuando duermen afuera. La experiencia es contemplada por promotoras/res locales, que ante los beneficios de la infraestructura ovina sugieren su construcción más baja para que dejen de confundirse con viviendas humanas. Al final de esa narrativa hay quienes afirman: “ahora, el ganado ya no enflaque por el frío”; y aunque esto es verdad, el descontento de algunas pastoras de no poder acceder a su aprisco porque está fuera del

pueblo y que esta tecnología es contraria a la lógica de trashumancia de sus rebaños, empaña este logro. Empero, en los casos analizados, la educación se asume creativa, dialógica y dinámica, capaz de resignificar los contenidos modernos.

Como se ha visto hasta aquí, la experiencia estudiada, de modernización de la producción ovina, pone en juego y tensión dos saberes y dos formas de criar a las ovejas. Por un lado, el saber y la práctica de crianza ovina de campesino y campesinas y, por otro, el saber y la propuesta de crianza moderna, encarnada, en este caso, en las instituciones de desarrollo. Sin embargo, entre estos dos actores fundamentales, el actor “mediador”, el que pone en escena el saber y la propuesta modernizadora es, sin duda, el técnico o la técnica agrónoma, que tiene entre sus responsabilidades la tarea educativa de resolver los conflictos.

Cuando hacíamos capacitación en ensilaje, ¿qué pasaba?, se les enseñaba a hacer ensilaje, pero del libro. Nosotros leíamos un libro del exterior que decía: “utilizar chancaca\*, utilicen harinas y un montón de aditamentos”, [pero] la gente no va a meter lo que ellos comen para la comida de los animales.

Entonces, lo hemos ido mejorando, hemos ido probando, en muchos casos sin nada, o con el afrechillo que ellos compran normalmente para el ganado y en muchos casos con la harina que les daba otra institución (porque creo que la gente tenía problemas para comerla) y, decían: “¿si lo metemos esto?” “¿y si lo metemos esto otro?”, y lo metían. Entonces, eso lo hemos ido incorporando al ensilaje, de tal forma de no pelear con lo que ellos necesitan y todo eso.

Y ya, la gente lo asumía mejor, y tú hacías el análisis digamos de lo que estabas sacando técnicamente del ensilaje y tenía casi las mismas características y mejoraba la alimentación del ganado. Entonces, yo creo que ha sido eso, de ida y vuelta ese diálogo constante, esa es la forma de capacitación.

La ciencia moderna tiende a homogeneizar los casos de estudio, resulta que toda discrepancia se considera un error en lugar de una oportunidad. De ese modo, la ciencia moderna no admite metáforas (como lo propone van den Berg, 1989), o elementos que no pueda controlar. Además, como un libro extranjero supone otra realidad y otra lógica sobre la crianza animal, sus preceptos pueden contradecir algunos principios de la comunidad (los apriscos propuestos no consideran la trashumancia de los rebaños y se cree que la chancaca fácilmente puede ser destinada a

la fermentación del forraje). Empero cuando los contenidos modernos son resignificados se producen nuevos conocimientos más aprovechables por la comunidad.

### Aprender haciendo y experimentando

Cuando se construye conocimiento a partir de una receta, de alguna manera se conceptualiza los contenidos educativos como productos acabados y cerrados. Y para superar que un libro sea el centro del saber y el texto escrito el único medio de aprendizaje es necesario salir de la típica aula tradicional e ir al campo, donde acontece diariamente la actividad ovina. Además, y muy importante, concebir que los contenidos educativos pueden y deben recrearse. En ese proceso la experimentación y el aprender haciendo juegan un rol importante. Eso expresa esta ingeniera agrónoma:

En una primera instancia también hemos cometido errores, hacíamos capacitación en aula, en las noches o en las mañanas; (...) [pero] luego nos percatamos de que la gente está viniendo, pero no está adoptando todo lo que se está construyendo. Y nos hemos ido a la capacitación de aprender haciendo, así le llamábamos, o sea, la tecnología la íbamos armando con ellos y luego la practicábamos.

El método de aprender haciendo<sup>33</sup> plantea que las habilidades, conceptos, destrezas y conocimientos se desarrollan en la acción. De ese modo, la tecnología se va armando, lo que implica un diálogo con el contexto práctico, pues los procedimientos ya no son provenientes de las páginas de un libro sino de acciones concretas y cuando los procedimientos no resultan como se planificaron se produce una preocupación colectiva para construir el conocimiento.

Es así que surge la experimentación<sup>34</sup>, que intenta resolver los procedimientos fallidos mediante la observación y la puesta en práctica de varias alternativas, donde la comparación asume un papel interesante;

33 John Dewey (1859 – 1952) es el representante más significativo de esta pedagogía, “comenzó por oponer a la concepción herbatiana de la ‘educación por la instrucción’ su teoría de la ‘educación por la acción’ (Luzuriaga, 1961:246).

34 La pedagogía experimental (Neumann, W. A. Lay y Robert Rusk) plantea que la base de toda pedagogía es la observación y la experimentación (Luzuriaga, 1961).

por ejemplo, para elaborar el ensilaje se tuvo que identificar qué aditivos resultaban mejor que otros. También, la experimentación reside en una dialéctica continua entre la acción: “¿si lo metemos esto?, ¿y si lo metemos esto otro?”, y la reflexión: “y tú hacías el análisis y lo que estabas sacando técnicamente tenía casi las mismas características”. Entonces, la experimentación es la máxima expresión de una pedagogía según los conflictos, ya que genera aprendizajes, promueve la interpelación a las verdades, valora los saberes del otro/a y encuentra los límites del propio conocimiento.

Asimismo, la aplicación del ensilaje estaba condicionada al tiempo y fuerza de trabajo de las familias ovejeras, al respecto, de manera autónoma algunas comunidades han adecuado la técnica. Dicha innovación consistió en romper con la enseñanza de picar siempre el forraje para ser enterrado y, si bien no todos tienen tractor en el área rural, su uso permitió sacar reiteradamente el aire para evitar la descomposición. No obstante, el ensilaje ha sido descartado en muchas comunidades, tal vez porque la experimentación resultó algo frustrante. Un comunario, por ejemplo, probó elaborar el ensilaje con ceniza y orín y como no resultó dejó de insistir. Una agrónoma reflexiona así al respecto: “es bien fregado cuando aprendes junto con la gente, porque a veces puedes afectar precisamente a la comunidad”.

También, la experimentación modificó la construcción de los apriscos, por ejemplo, se hicieron más bajitos para que ya no aparenten ser la morada de sus criadores y la división interna de los establos, planteada para la separación de los animales “feitos” o criollos, fue usada por las comunidades para la alimentación y semi estabulación de las ovejas. No obstante, quedó sin solucionar la crítica a que los apriscos no toman en cuenta la lógica de trashumancia de los rebaños. Con todo, muchos campesinos advierten que su uso ha evitado las muertes ovinas por el frío. Una agrónoma reflexiona así sobre la experimentación en los apriscos:

En una primera etapa los apriscos eran unas casas cuadradas, como para personas; teníamos problemas respiratorios. Ver todo eso nos ha permitido asumir un nuevo diseño, ampliar las puertas, había mayor ventilación y bajar la altura para que la gente no piense que es su casa y los vientos no se lleven los techos. La división interna que se ha hecho en los apriscos, con la idea de selección, luego ha funcionado como espacio para la alimentación y la semi estabulación, (...) la gente ha hecho esa innovación. Bajo nuestra idea era para selección, aquí animales bonitos, aquí los feitos...en nuestra idea, pero la gente lo ha aprendido de diferente forma.

Ahora, si bien la experimentación le otorga a la educación la tarea de resignificar los contenidos modernos, aunque todavía en un diálogo relativo solo a los temas que a la modernidad le interesa, la educación requiere de mayor tiempo, ya sea para la experimentación o el proceso mismo de reflexión. Empero, los proyectos de desarrollo conciben la innovación sobre todo en su lado productivo más que educativo, así plantea otro agrónomo:

El proceso enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo y cuando se elaboran proyectos no se consideran ese tipo de cosas, simplemente está el transmitir conocimientos (...). A veces somos más activistas, y no nos interesa si asimila o no, nosotros damos el taller les damos ovino 1-2 y listo, cumplimos nuestra meta y ya (...), la reflexión tiene que ser en ambos lados.

Es decir, la política educativa de la experiencia no contempla que un proceso de innovación exige un tiempo de maduración, pues desconoce la existencia de otros saberes y de otro sistema pecuario; además, mide los logros a través de indicadores cuantitativos, de ahí que el equipo técnico se preocupa por cumplir metas y construye un imaginario sobre los resultados del proyecto: "Siempre queremos sobredimensionar nuestros resultados, nos ha ido 100%, 200%, es más fácil agrandar que reconocer que no podemos hacer todo, que nos vamos a quedar en cierto nivel, pero que no está mal quedarnos, porque muchas veces el retroceder es un avance".

No obstante, la pedagogía según el conflicto demanda de los técnicos más tiempo, creatividad, esfuerzo y una lucha interna entre sus conocimientos universitarios y los conocimientos de las comunidades.

### Formación para dialogar y saber escuchar

Ahora, para la resignificación de los contenidos modernos ha sido necesario que agrónomos y agrónomas asuman un papel menos protagónico y más horizontal. Por eso, escuchar no solo es apuntar los problemas sino ir al trasfondo de esos reclamos, de esos desacuerdos; es el primer paso para conocer el otro sistema pecuario. Y para escuchar hay que conmover la personalidad, ser más humildes y más perceptivos/os, por eso la escucha está muy ligada a la reflexión, a la investigación, a la idea de que los conocimientos se construyen.

Por otro lado, la capacidad de escucha tiene que ver con las escuelas de formación en las que han estudiado los agrónomos y agrónomas. Es claro “el reconocimiento de la universidad como lugar privilegiado de conocimientos (...) [que] establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre doxa y episteme, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo (Castro, 2007:294. *Cursivas originales*)”. Entonces, quienes comprendan la crianza de las ovejas como una actividad multidimensional probablemente superen la centralidad técnica y el colonialismo<sup>35</sup> de su formación. Así lo reconoce una agrónoma:

[H]ay diferencias entre escuelas, entre las universidades, por ejemplo, la UTO [Universidad Técnica de Oruro] es técnica, técnica; en cambio, la UMSA [Universidad Mayor de San Andrés], yo me he dado cuenta que nos hacen más interdisciplinarios, nuestra escuela es diferente. Con los compañeros UMSAS que he trabajado he visto eso, de pronto han podido llegar “cuadraditos” a la zona, pero les ha costado menos a diferencia de otras personas formadas en otras universidades, eso es claro.

Si bien el conflicto ha recreado la práctica pedagógica y ha impulsado, mediante el aprender haciendo y la experimentación que los contenidos modernos se resignifiquen, se produjo un diálogo sobre contenidos modernos específicos (el ensilaje y los apriscos) sin, necesariamente, alcanzar un diálogo entre sistemas pecuarios.

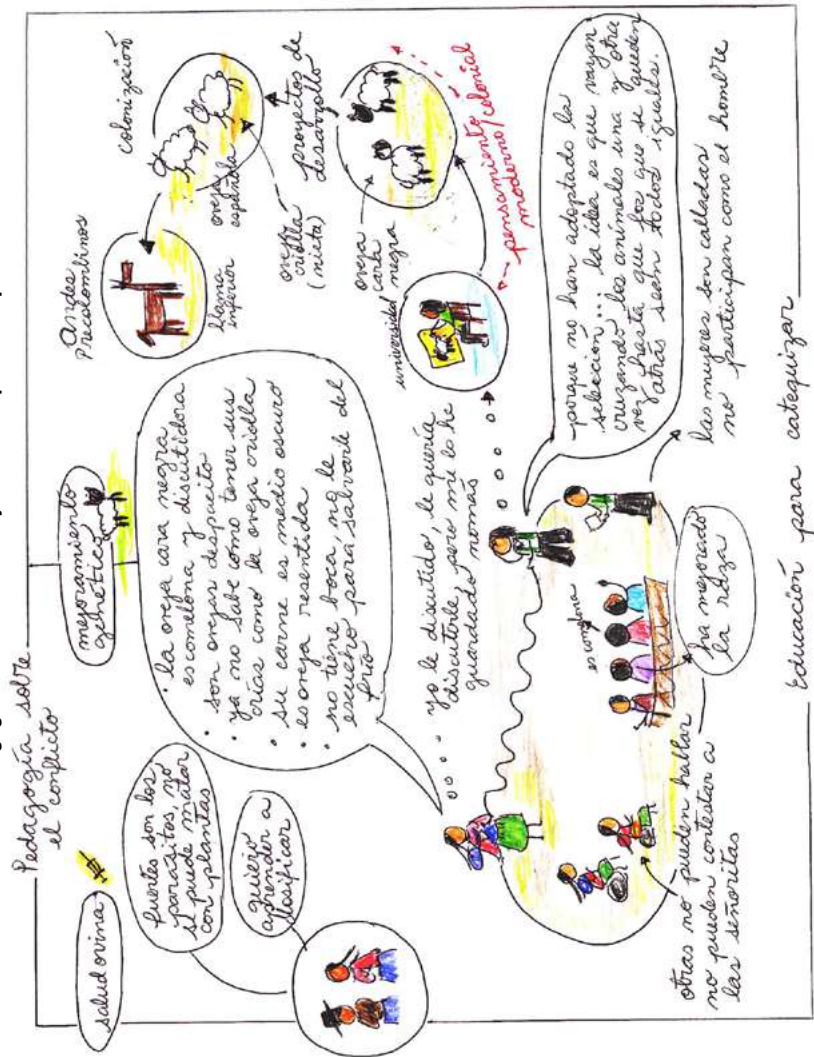
### 3.3.2 Pedagogía sobre el conflicto y educación como catequización de saberes

Una pedagogía sobre el conflicto construye el conocimiento sobre los disensos, es decir, a pesar de ellos. Según Alfredo Ghiso (1998), esta pedagogía responde a las necesidades del sistema antes que, a los requerimientos de las personas, por eso las y los sujetos protagonistas no reconocen mutuamente sus identidades y, por lo tanto, tampoco sus saberes. Bajo esta pedagogía se ubican los conflictos de mejoramiento genético y salud ovina, conflictos que no fueron enfrentados en la experiencia de modernización estudiada, en el mapa sintetizamos dicho proceso.

---

35 “[Para Edgardo Lander] las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran ‘la herencia colonial’ de sus paradigmas, sino lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente” (Castro, 2007:291).

Mapa 2  
Pedagogía sobre el conflicto y educación para catequizas



Fuente: elaboración propia

En el lado izquierdo del mapa, en una pequeña parte, primer óvalo, un pastor y una pastora aseguran: “fuertes son los parásitos” y “no hay caso de curar con plantas nativas”; sin embargo, muchas promotoras y promotores creen que es necesaria más práctica para aprender los contenidos de salud pecuaria: “con más práctica hubieran sido más capos para inyectar y desparasitar”. Es decir (segundo óvalo), se desconoce la relación entre resistencia de los parásitos–medicamentos químicos; aunque posteriormente una agrónoma afirmará que: “hemos causado resistencia a enfermedades y olvido”. Consecuentemente, el conflicto no es advertido, por efecto no es dialogado, y la educación se asume para catequizar los contenidos modernos.

Y en el lado derecho, casi en toda la página, se refleja el mejoramiento genético. En la parte superior (primer óvalo) se recoge la crítica femenina a la introducción de la oveja cara negra: “la oveja cara negra es comelona”, “oveja despacito son pues”, “la oveja ya no sabe tener sus crías como la oveja criolla”, “su carne medio negro ha vuelto”, “la oveja es resentida, se discute fuerte”, “la oveja cara negra no tiene boca, no puedo (escuchar para) salvarle del frío”. En un segundo óvalo, dichas críticas se intentan exponer en un taller, en el que participan una agrónoma y un agrónomo, un grupo de hombres y algunas mujeres. Sin embargo, el diálogo es imposible, sea por la comunicación ruidosa, la brecha del idioma utilizado, la autorepresentación y representación femenina y la formación del equipo técnico; todo explicado, a fin de cuentas, por una condicionante filosófica. Entonces, del lado derecho, donde se ubica la agrónoma, quien cree que los conflictos se deben a que las comunidades no han adoptado bien la selección<sup>36</sup>, emerge una recreación, se trata de un tercer óvalo en el que las y los agrónomos están aprendiendo sobre mejoramiento genético en aulas de la universidad. Y de esta última situación se desprende un cuarto óvalo (lado superior derecho) que desentraña, a través de la historia (recogida de Bernardo Fulcrand, 2004), el pensamiento moderno/colonial de la experiencia. Durante la colonia llega la oveja ante la supuesta inferioridad del ganado nativo y actualmente con los proyectos de desarrollo llega la oveja cara

---

36 La selección consiste en identificar a los mejores reproductores, macho y hembra para el empadre. También, supone descartar a los animales cuando presentan deficiencias físicas, nutricionales, etc. Dichos datos son vaciados en un registro “para seleccionar [reproductores], organizar los cruces y evitar la consanguinidad (producida por un cruzamiento entre padre e hija, hijo y madre o entre hermanos)” (Kürmi, 2002:81).

negra bajo el supuesto de la degeneración de las ovejas criollas, nietas de las primeras, después de que su adaptación tomó más de quinientos años. Consecuentemente la educación asume la tarea de catequizar los contenidos modernos y exige adoptar las tecnologías modernas, actitud condicionada, fundamentalmente, por el pensamiento moderno.

El discurso femenino ha puesto en evidencia la adaptabilidad de la "oveja cara negra" y, en cuanto a la salud ovina algunos agrónomos y líderes comunitarios han dado cuenta del desequilibrio de la salud animal, vinculado a los tratamientos veterinarios basados en insumos químicos. Dichos conflictos fueron negados o incluso pasaron inadvertidos, consecuentemente, la educación asumió un rol catequizante y apaciguador, pues demandaba a las y los criadores de ovejas una mejor adopción de tecnologías sin considerar una serie de elementos por desentrañar.

### Experimentar sin resignificar y la idea moderna de la interculturalidad

En la pedagogía según el conflicto la experimentación emergía para plantear alternativas de solución, por efecto logró resignificar los contenidos modernos. Sin embargo, en una pedagogía sobre el conflicto, por ejemplo, en el tema de salud ovina la experimentación se usó solamente para identificar el desarrollo de los parásitos o el efecto de los remedios naturales, sin necesariamente responder a los conflictos. Es decir, si bien la experimentación es un medio de aprendizaje, no necesariamente ayuda a la resignificación de los contenidos modernos. Veámoslo a través de este ejemplo:

Hemos intentado curar con nuestras plantas nativas, hemos sacado los gusanos de las ovejas y hemos llevado al laboratorio para comparar los productos químicos y los productos naturales. Para eso en el mes de Pascua hemos abierto la cabeza [de una oveja] y hemos justificado de cómo nace el gusano. Eso nace de un huevito pequeñito [que se aloja] dentro la nariz, son huevitos pequeñitos de la mosca grande, esa huevea y de ahí salen esos gusanos. De ahí poco a poco crece, hasta adulto, el adulto ya es otro color, grande, su capa es dura. Así, hemos abierto, hemos mirado y hemos justificado, hemos visto en práctica.

Que los contenidos de salud ovina no se hayan resignificado quiere decir que la relación tratamiento químico-resistencia de los parásitos

todavía no ha sido bien advertida por las comunidades. Por otro lado, los desequilibrios en este campo tienen que ver con las bases modernas de la salud ovina, que significan salud como ausencia de enfermedad y buscan acortar los procesos de autorregulación animal. Por otro lado, si bien los conocimientos locales son incorporados, lo son principalmente para facilitar el flujo comunicacional entre el equipo técnico y la comunidad<sup>37</sup>. No obstante, esta incorporación periférica de saberes locales se inscribe en una idea moderna de interculturalidad (Dussel, 2004: 17).

### Negar la crítica femenina, culpar y catequizar en la modernidad

La crítica femenina al corazón de la modernización advirtió que la oveja cara negra es comelona, discutidora, lenta; que el macho es flojo para montar hembras, que el parto de una oveja criolla que cruzó con el macho de raza mejorada es complicado, que su carne tiene otro sabor<sup>38</sup> y que el tono de su balido no siempre alerta a su pastora de cualquier peligro. Sin embargo, este conflicto es administrado por una pedagogía caracterizada por omitir, minimizar, postergar y, de ese modo, incentivar una catequización de los contenidos modernos. Así lo expresa una criadora de ovejas, cuando se le preguntó si las mujeres hablaban sobre los problemas que ocasionaba la oveja discutidora.

Las [mujeres criadoras] que estaban escuchando dicen: "Cambiaremos a las discutidoras, el hombre lo que ha cambiado, eso, no me gusta eso, bién discutidora [es]", dicen pues. (...)

El que no ha pasteado no entiende pues (...). Y si no ha venido no sabe. El que ha venido, ha practicado sabe. Si no sabe el ingeniero, es teoría. Lo que nosotros decimos eso nomás pone al día. ¿No ve?, así es. Por eso ya no quiero a las ovejas, es mejor terminar el criollo para criar ese otro (...)

Consultada una agrónoma sobre en qué medida se han escuchado los saberes femeninos, decía:

37 Por ejemplo, a través del uso de nombres locales de las enfermedades: chulu uso\* (sarna), chulo jamaqu\* (piojo), nasa laq'u\* (gusano de la nariz), etc.

38 Respecto a los animales tratados con insumos químicos, Víctor Quiso (2006:34) asegura que: "De igual forma sucede con los antihelmínticos, los animales dosificados son más enfermizos y la carne de estos animales es bastante dura, demora en la cocción y rápido entra en el proceso de putrefacción".

De oírlas se les ha oído, no es que no hayamos percibido el tema: 'que son más lentas y son más flojas las ovejitas'. Y sí, también son más selectivas en su alimentación. La gran ventaja es que su ganancia de peso es en menor tiempo, entonces no es necesario que al animal lo tengan mucho tiempo, ahí está lo que no se ha adoptado por las comunidades, hablo de la selección, lo ven al animal y lo quieren tener dos años o más, cuando lo lógico de estas ovejas sería venderlas a los seis meses, vender a los machos e ir manteniendo a las hembras. La idea es que se vaya cruzando al animal, una y otra vez, hasta que éstas que se van quedado atrás sean todas iguales, que toditas estén a ese nivel, en el porcentaje de sangre, así ya no va a haber estas criollas que se adelantan o caras negras que se atrasan, porque las criollas trepan, son tipo cabras.

Ambos testimonios, tanto el de la pastora como el de la agrónoma, afirman que los conflictos pastoriles producidos por la introducción de la "oveja cara negra" son expresados por algunas mujeres y a la vez escuchados por las y los ingenieros agrónomos. Sin embargo, se trata de un diálogo iniciado, pero sin desarrollo posterior. Por un lado, los ingenieros que han construido sus conocimientos en la academia, a partir de los libros, manuales, etc., no comprenden porqué la oveja cara negra es discutidora. Por otro lado, no todas las mujeres están conectadas con los procesos de discusión, pues "solo las que escuchan" han planteado cambiar a las ovejas traídas por los hombres, lo que significa que hay quienes están sin estar presentes. Entonces, el debate es negado cuando se evita el análisis de los conflictos, se oculta la disidencia y no se reconocen los saberes. De este modo, la educación se asume como un medio para catequizar los saberes modernos, principalmente porque no se recoge la crítica femenina al corazón de la modernización —el mejoramiento genético—, ya que las mujeres tienen condiciones limitadas para intervenir. Y es una acción de catequizar porque se insiste en persuadir de que la "oveja cara negra" no presenta inconvenientes a sus nuevas circunstancias y que los problemas resultan de un mal manejo pecuario por parte de criadores y criadoras. Y para reforzar lo planteado cabe revisar un ejemplo específico sobre la negación del conflicto, en este caso sobre la capacidad de apareamiento de los reproductores "cara negra".

Esos otros son flojos, flojos también son. Y machos ágiles se necesita, a los dos añitos ya tiene que montar. Esos tienen cuatro años, seis años, ya no quieren montar, en vano, como hembra nomás se está. Así había sido, (...) a mí también me llega la culpa.

Sí, pues, en vano ya estamos pasteando. Eso sí, los que tienen dos años monta, para 25 ovejas nomás es eso. En cambio, criollita, 20, 30, 40, 50 de esos a 200 pasa pues. Pero el otro flojo, de hambre nomás está, no se preocupa de montar más hembras. Cuando barriga está lleno, recién, pero cuando está un poco vacía, no, hay que atenderle.

Una agrónoma le atribuye a las familias un mal manejo pecuario y no encuentra el problema en las características genéticas de la oveja cara negra. Una criadora, por su lado, culpa a la oveja de ser floja para aparearse y no advierte, al igual que la agrónoma, la relación entre la exigencia alimenticia, características genéticas y reproducción. Mucho menos se concibe que la introducción genética deviene de una filosofía que considera inferior al ovino criollo sobre el ovino inglés, raza que debiera refrescar la sangre de las ovejas criollas degeneradas. No obstante, la oveja inglesa no se adapta tan fácilmente a los Andes (Fulcrand, 2004).

¿Por qué se niega el diálogo? A nuestro entender, dos condicionantes niegan u obstaculizan el diálogo en torno a los desequilibrios producidos por la incorporación de la oveja cara negra: una condicionante filosófica y otra educativa.

### Condicionante filosófica para la negación del conflicto

Creemos que es colonial el planteamiento de introducir ovejas de origen inglés a los Andes, por lo que cabe hacer un breve repaso histórico. La oveja, junto con la vaca, la cabra y las gallinas llegaron con la colonización española bajo el supuesto de que la fauna americana era inferior a la del Viejo Mundo, pues la llama no igualaba al camello ni el puma al león. Así,

[para Bufón, conde francés del siglo XVIII], la naturaleza en América es mucho menos activa (agissante), mucho menos variada, e incluso podemos decir, menos fuerte; todos los animales del Nuevo Mundo son mucho más chicos y débiles que los del Viejo" (Fulcrand, 2004:182).

De ahí que desde España se trajo a la oveja, probable cruce de las razas españolas churra y manchega, para incorporarla a la ganadería andina hace más de quinientos años. Ahora la historia se vuelve a repetir, esta vez es la oveja criolla, nieta de la oveja española, calificada de degenerada e inferior con respecto a las ovejas inglesas cara negra (de razas Hampshire y Suffolk), ¿se trata acaso de una neocolonización?

Son muchos, incluidos profesionales de la producción animal, que consideran todavía hoy, en la larga lista de animales despreciados confeccionada por quienes aceptan esta tesis u otras parecidas, al ovino criollo andino como a un animal degenerado e inferior, (¿ontológicamente "subdesarrollado"?). El origen de esta curiosa convicción, repetidamente con desarmante insistencia, tal vez se encuentre precisamente en estas trasnochadas ideas difundidas a partir del siglo XVIII por connotados personajes sobre la impotencia de la naturaleza en América y la inferioridad de los animales americanos y podría explicar que para muchos criadores peruanos hoy los animales importados son siempre mejores que los propios y que convienen traer aquellos para mejorar lo que aquí se ha criado... ¡para mejorar la raza! (Fulcrand, 2004:187).

Si en un momento la historia consideró superior a la oveja española y se la impuso para sustituir a la fauna nativa de América, bajo esa misma lógica, aunque de manera más sofisticada, hoy se establece tácitamente la jerarquía de la "oveja cara negra" sobre la oveja criolla. Así se justifica su importación pese a que las condiciones del altiplano no son, en general, favorables para esta raza ovina. Entonces, se puede decir que el contenido central de la innovación pecuaria responde a un pensamiento moderno/colonial que es puesto en cuestión por la crítica femenina porque son las pastoras quienes apuntan críticas cruciales a la introducción de la oveja cara negra. Esta crítica, sin embargo, no es reconocida ni atendida por la institución, los técnicos, ni por los hombres de la comunidad. Si bien todos ellos solo visualizan que la principal limitante para criar estas ovejas introducidas es su dieta alimenticia, no se han pronunciado sobre los otros problemas. Por el contrario, enarbolan que su economía se ha incrementado sin caer en cuenta que el trabajo femenino se ha complejizado debido a la nueva variabilidad genética que, como diría Bernardo Fulcrand, "desagraciadamente es incompatible con las exigencias de los Andes":

Los intentos de absorción genética por las continuas introducciones de razas sin mucha base genética en el país y mal adaptadas a las condiciones de los Andes, no hacen sino matizar sin provecho una población ya de por sí ampliamente mestiza y rica en genes, que no se sabe trabajar con suficiente constancia y técnica para lograr los resultados que por otra vía se pretende. El mestizaje anárquico y de poca duración en cada programa llevada a cabo por las instituciones de desarrollo que pretendían un mejoramiento más rápido ha significado en realidad pérdida de tiempo y distracción de recursos económicos sin mucho efecto positivo. Lo nega-

tivo de tal opinión es que altera el proceso avanzado de adaptación que la población ovina local ha conseguido a lo largo de casi cinco siglos, introduciendo heterocigosis y haciendo al grupo más variable, pero desgraciadamente a partir de los genes incompatibles con las exigencias del medio que permanecerán todavía por un tiempo fragilizando los animales que los tienen en su genotipo (Fulcrand, 2004:177).

## Condicionantes educativas y negación del diálogo con la crítica femenina

En cuanto a las condicionantes educativas que impiden el diálogo con la crítica femenina a la modernización se advierte, en primer lugar, que la presencia femenina en los talleres de modernización es reducida, debido a la recarga de trabajo familiar que cae sobre las mujeres, adicionalmente, una presencia paritaria no modifica sustancialmente los contenidos modernos. En segundo lugar, la idea de participar que tienen las y los agrónomos se basa fundamentalmente en la idea universal de que todas las personas poseen el dominio lingüístico y oral, sin desentrañar el silencio femenino como descontento y crítica. Y del otro lado, las mujeres no se conectan con un espacio que desconoce sus especificidades porque hacerlo supone plantear sus ideas en el idioma dominante. En tercer lugar y desde la autorepresentación femenina, ellas suelen negar sus posibilidades, saberes, habilidades, etc. Por otro lado, la institución también tiene una representación de lo femenino construida sobre el silencio femenino como ausencia de participación, 'vacío' en el que generalmente se sobrepone lo masculino como modelo.

Con la intención de incorporar los saberes femeninos en los procesos de modernización ovina se suele plantear la política educativa de que cada comunidad designe como promotores a un hombre y a una mujer.

Yo no tengo esposo. Si nos cómo va a dejarme, ¿acaso dejan?, a veces no más dejan venir a las mujeres. A veces son celosos los esposos, no dejan: las wawas\* hay que atender, dicen pues. Cuando ya estamos solas, ya pues, nos nombran [promotoras] no más pues a nosotras. Nadies nos dice nada. también.

La comunidad me han nombrado. ¿Puedes trabajar?, está pidiendo una señora, dicen. ¿Puedes trabajar, tú?, hay que ir cada mes, diciendo. En vano nomás ha nombrado, de los generales [a sus esposas]: No tengo plata, no tengo

pasaje, yo tengo que servir a mis wawas\*, yo tengo que servir a mi marido, merienda no tengo que preparar. Entonces: Ella no tiene hijos, tampoco tiene marido, nos puede ayudar, diciendo, siquiera en la asistencia. Ella habla, comparte, así me dijeron.

Es decir que la condición de mujeres sin hijos y sin marido permite a algunas mujeres acceder a los talleres, pues no tienen familia o marido que lo impida y son dueñas de su tiempo. Además, están libres de un marido celoso, aspecto que resalta la dominación de género en la región. Sobre el punto, hay que remarcar que la dominación de género en las culturas andinas se resuelve por la así denominada teoría de complementariedad y simetría que niega las relaciones de poder entre los géneros. Más, es importante considerar que cada cultura tiene dinámicas propias, ideologías contrapuestas y relaciones de poder en su interior (Giesel y Hernández, 1997). Por lo tanto, las mujeres “están alejadas” de los espacios de construcción de conocimiento por el mismo sistema de dominación de género incorporado en sus compañeros y en ellas mismas.

Pese a que ser promotora significa cierto prestigio social, en los Andes, como en otras partes del mundo, “la mujer trabaja una doble jornada: no sólo participa igualmente con el hombre en la producción, sino que además de eso deben de realizar una serie de tareas domésticas que no son compartidas por los hombres” (Harris, 1985:29)<sup>39</sup>. Esta organización de género, entre otros, dificultaría su presencia en los espacios de modernización pecuaria.

Esa parte la verdad que poca participación había de las mujeres, pero era, tenía que ser más participado porque las mujeres son dueñas de la oveja, porque están juntos. Y mayormente aquí la participación es de los hombres, (...), era más del hombre.

39 Si bien la doble jornada laboral supone una distribución inequitativa de las tareas domésticas, Olivia Harris apunta: “la doble carga de trabajo de las mujeres implica al final el control del consumo, a través de su rol particular de cocineras” (Harris, 1985:29). Un ejemplo de esto es la acumulación de alimentos deshidratados que, como seguro de vida, custodian algunas mujeres de la comunidad. Doña Petrona Vásquez, al respecto expresa:

“Treinta y cuatro años de viuda ya estoy pues, con mis wawas\*, con mis hijas. Algunos se han muerto. Cuando ya han sido jóvenes han buscado marido y se fueron lejos de mí. Yo, con la última vivía, pero a ella también me han robado. Tengo que quedar sola, porque tengo ganaditos. También, para que yo viva hasta viejiita me he guardado, quinoa, qañawa\*, habas, alverjas, me estoy guardando”.

[Las mujeres no participan] porque en la familia, ella es dueña del hogar, están en preocupación de sus hijos, con la cocina, por eso aquí, en las tardes siempre llevamos los talleres, no en el día. A veces, en la mañana, ellas están en la preocupación de despachar a sus hijos a la escuela, por ese motivo.

Entonces, la inequidad en la distribución del trabajo familiar es la razón de que la presencia femenina en los talleres de capacitación pecuaria sea reducida. Se comprende que, sobre todo para una mujer casada asistir a un taller le representa un tremendo conflicto familiar.

Quiere decir que ser promotora demanda tiempo y dinero y significa hacer un trabajo no remunerado económicamente, por eso para una mujer promotora es difícil acceder a los talleres porque supone trabajar una triple jornada laboral: la que realiza para su familia (cocinar, cuidar a las wawas\*, lavar la ropa, etc.); la que realiza para la sobrevivencia de su rebaño y otras actividades agrícolas y; la que está dedicada a fortalecer a su comunidad y a la institución (replicar talleres, asistir a reuniones, comunicar los acuerdos, etc.). Sobre este último punto, recordemos que Vandana Shiva (1997) advertía que las instituciones de desarrollo se apoyan en la sobrecarga de trabajo a las mujeres. Es también posible que algunas mujeres en su deseo de participar de los talleres hayan logrado acuerdos con sus compañeros para compartir algunas tareas familiares, tal como expresa un agrónomo: Pero, por otro lado, también ellas al recibir mayores responsabilidades van luchando al interior de sus familias y van pidiendo colaboración. El marido tiene que cubrir con el pastoreo de ovejas, el cuidado de los niños todo eso.

Sin embargo, la participación femenina en los procesos de modernización resulta ser un "privilegio" a la que no todas las mujeres pueden acceder, a pesar de los intentos institucionales de equidad de género en la selección de promotores/as locales. Y es que tal como afirma Aurolyn Luykx (1997), la exclusión femenina no se manifiesta tanto en la exclusión física de las mujeres como en la exclusión simbólica de sus saberes en el currículum institucional. Y como la actividad pecuaria se organiza también por género —y las mujeres son las dueñas de las ovejas—, un taller sin las mujeres supone la construcción del conocimiento sin los saberes femeninos, lo que deviene en una serie de desajustes. Por ejemplo, que la actividad pastoril se complicó con la introducción del genotipo de la oveja cara negra, inserción que bien pudo resignificarse de haber considerado las críticas de las pastoras.

Y aunque la experiencia, en los hechos, no incluyó los saberes femeninos se reconoce la necesidad de que para construir conocimiento con las mujeres se requiere de otros procesos pedagógicos. Al respecto, Arnold y Yapita (1998) han venido insistiendo que las mujeres en los Andes tienen otros lenguajes de expresión, otras formas de conocer y otras sendas de aprendizaje. Por eso, parece importante e seguir insistiendo en formas de diálogo con los saberes femeninos atendiendo a sus especificidades y al contexto de dominación de género. Parece, por ejemplo, que la convivencia y la humildad pueden ser importantes para desarrollar un futuro diálogo. La convivencia tiene que ver con la ruptura, aún sea momentánea, del poder en las relaciones de género y la posibilidad de conocer mejor a la otra o al otro, tal como expresa una agrónoma:

La capacitación para las mujeres tiene que ser diferente, necesita un mayor tiempo y un mayor personal. De lo que yo he ido percibiendo, sobre cómo incluirlas a las mujeres, es vivir con ellas, acompañarlas en su cotidiano quehacer y en esos espacios ir construyendo el conocimiento.

La exclusión de los saberes femeninos que refiere Aurolyn Luykx (cfr. supra) tiene que ver con una centralidad del discurso oral que supone de que todas las personas tienen un dominio oral y pueden participar en el diálogo, sin riesgo a ser manipuladas (Ayuste y Trilla, 2005). A la vez y desde las pastoras, participar no necesariamente es hablar sino también escuchar crítica y atentamente: “las mujeres que escuchan han pedido cambiar a las ovejas discutidoras, en lugar de decir que las mujeres que hablan han pedido dicho cambio”. No obstante, desde el punto de vista de dos agrónomos las mujeres son “calladas” en los talleres y no participan como los varones. Sin embargo:

[L]a condición del silencio no necesariamente implica una ausencia de voz o de identidad, o la incapacidad de expresarse. Las personas que están subordinadas por ser quienes son dentro de ciertos arreglos de poder a veces eligen no hablar, no abrirse, no revelar sus experiencias y pensamientos a los que están distintamente ubicados (Walsh, cit. en Luykx, 1997: 211).

La lucha interna por expresar o no lo que una piensa, sobretudo en un contexto donde el poder reside en los otros, emerge claramente en el discurso de las pastoras, quienes son la únicas que han advertido que criar ovejas caras negras tiene como prerequisite el acceso a la tierra.

No obstante, pese a la autoridad femenina en torno a la actividad pecuaria las mujeres se desautorizan del diálogo y la transmisión de enseñanzas por la cuestión del idioma que suele representarles una situación angustiante. Se les escucha decir: “yo no hablo bien”, “otras hermanas tienen miedo a las señoritas, contestar no pueden”.

### Autorepresentación y representación femenina

La autorepresentación y/o autoestima femenina es vital en los procesos de construcción del conocimiento “es una de las condiciones previas para despertar la conciencia crítica, la afirmación de la dignidad personal y cultural y la elaboración de una resistencia estratégica contra la dominación” (Luykx, 1997:227).

Sobre la participación de hombres y mujeres en los talleres de sanidad animal, los campesinos y las campesinas consideran que los hombres son caprichosos y las mujeres miedolentas. La representación de los hombres como caprichosos, responde al supuesto natural de su fuerza y su socialización en la persistencia; y que la representación de las mujeres aluda a que son débiles y miedolentas, responde a su aparente inhabilidad física y su socialización en la negación de sus potencialidades, pues el miedo forja la “impotencia.”<sup>40</sup>

Algunos ya han aprendido a cortar de abajito el testículo, así, lo han cortado así, y después ahí nomás (...).

Los hombres [han aprendido más rápido] Porque los hombres son caprichosos, las mujeres débiles, ja,ja,ja,ja, no es cierto. Fuertes son los hombres no ve, ellos han aprendido. Las mujeres débiles: ay, no puedo cortar, teníamos miedo.

El miedo de las mujeres deviene no solo de su aparente debilidad física, sino de la idea de que las ovejas son personas, son madres, son

---

40 “La impotencia es un producto del miedo (...) La impotencia es un sistema de prohibiciones por medio del cual se asegura el cumplimiento de la función asignada, es decir la reproducción de la identidad de género (...) [Y] al negarnos nosotras mismas la posibilidad de hacer cosas distintas no necesitamos vigilancia, nosotras mismas somos nuestra propia custodia, garantizar que nos portemos bien, que seamos lo que el mundo espera que seamos” (Lagarde, 1996: 21-22).

hermanos, padres. De ahí que para las mujeres producir dolor a los ovinos es una experiencia que conmueve su corazón (Mi corazón, uy, uy, uy, así me hace; decía una pastora requerida a marcar las orejas de una oveja, usando una pistola). Además, es necesario recordar que las mujeres están dedicadas, sobre todo, a la atención del parto, atención de enfermedades y a la alimentación suplementaria de las ovejitas<sup>41</sup>; en cambio los hombres al degollado, la esquila, el corte en la k'illpa\*; no obstante, las tareas de género en la crianza pecuaria no son definitivas<sup>42</sup>.

Sin embargo, si las mujeres sienten miedo en el espacio educativo, ya sea porque temen producir dolor a los ovinos o por su representación como seres débiles, dicho sentimiento devine en el silenciamiento de sus críticas al proceso de modernización. Entonces, está claro que la socialización de género juega un rol importante en la participación de mujeres y hombres en la construcción del conocimiento y de su propia subjetividad. Con todo, esta autorepresentación femenina tampoco es unívoca. Algunas valorizan sus saberes, como programar nacimientos ovinos, resolver la timpanización de una oveja, qué voces de mando desplegar para reunir al ganado, etc, pues dichos saberes devienen de una acumulación y recreación de saberes desde que apareció la oveja en el continente.

Los ingenieros nos han enseñado pues a inyectar, a desparasitar (...) [pero] yo creo que no están todos los días con la oveja, de lo que nosotros hablamos creo que sacan ideas. A mi parecer nosotros somos como ingenieros también

Por otro lado, además de la autorepresentación interesa la representación sobre lo femenino. Al respecto las instituciones de desarrollo, en general, han construido una representación sobre las mujeres en base a

41 De acuerdo a las voces locales la división sexual del trabajo pecuario se establece según la fuerza, idea puesta en cuestión por la noción plural de los géneros, pues los roles de género varían según las edades (Rösing, 1997). Por eso, la fuerza como criterio que configura la crianza ganadera por género no necesariamente es inherente al ser hombre. En el caso estudiado se ha observado que la división sexual pecuaria no se relaciona tanto con el género sino con la edad.

42 En la primera y tercera estrofa de la canción Niña Luisita (Capítulo 6), la pastora expresa con todo su sentimiento que la oveja es su madre, es su padre, su hermano y su esposo e intenta tomar fuerza para carnear a la oveja sin sentimiento... aunque al final de la canción ella exhala un "way" que es una exclamación de dolor físico, pena, lástima, miedo (Rosat, 2004:1228).

sus silencios, risas, murmullos y desarrollado el diálogo principalmente con los hombres. De ahí que la interacción comunidad–institución se desarrolle con mayor frecuencia con los “jefes de familia” que con “las dueñas de las ovejas”, construyendo, en los hechos, una representación femenina subalterna a lo masculino.

Esta representación de lo femenino también es perceptible en los materiales educativos, especialmente en los medios audiovisuales, con narrativas que tienen como base el modelo de discurso masculino. Los hombres explican procedimientos, pasos y conceptos; en cambio las mujeres aparecen con intervenciones cortísimas y sin visión del todo. Así pues, los pocos planos de mujeres son planos muy generales, distancia que refleja que a las mujeres no se les hace partícipes de la construcción del conocimiento, ni se valoriza sus saberes.

## CAPÍTULO 4

# Conclusiones

La modernización pecuaria incidió directamente en el tejido social y biosistema de la región. Respecto al tejido social, éste fue afectado por la incorporación de la “oveja cara negra” y esto causó, por ejemplo, la disputa social por la tierra e incrementó la preocupación y el desgaste físico de las mujeres durante el pastoreo (“¡la oveja cara negra es despacito!”). Por otro lado, transgredió en el biosistema por la variabilidad genética, incoherente a las condiciones de la zona de los Andes. (Fulcrand, 2004).

La introducción de una raza de oveja “mejorada”, impuso preocupaciones económicas y sociales en las familias ovejeras. Las voces locales, varones y mujeres, argumentan que la “oveja cara negra” es comelona ya que exige forraje introducido: alfalfa y cebada. Por otro lado, en el discurso femenino, se apuntaron otros problemas que produjo la introducción de la nueva raza ovina en los rebaños criollos. Para las pastoras, dicha oveja es “discutidora” y “lenta” porque no acostumbra hacer caminatas largas, su carne tiene sabor diferente y las crías nacen en partos complicados, estos últimos problemas, han sido revelados solamente por la crítica femenina que ha dado cuenta de que la introducción de nuevas razas ovinas impulsa una variabilidad genética en el rebaño criollo y que es poco adecuado para las condiciones locales (concepto que maneja Bernardo Fulcrand (2004)).

Con respecto a la atención sanitaria ovina, basada en medicamentos químicos (desparasitantes, vitaminas, etc.), ha devenido, en algunos casos, en mayor resistencia a los parásitos, a insumos médicos y hierbas nativas. Tanto varones como mujeres, advierten que las plantas han perdido su poder curativo por el ingreso de medicamentos químicos, sin embargo,

desean seguir aprendiendo sobre las tecnologías modernas para atender la salud. Entonces, existe una relación (que merece mayores estudios) entre los trastornos en el sistema inmunológico ovino y los medicamentos químicos que la salubridad animal moderna promueve.

En relación al ensilaje (técnica que consiste en guardar el forraje en silos excavados) los conflictos se suscribieron alrededor de su elaboración, porque demanda una fuerza de trabajo colectiva, se necesita acceso a un camión para aplastar el forraje y evitar su putrefacción por el ingreso de aire. Además, se necesita disponer de tiempo con el que no cuentan los pastores y las pastoras ya que se dedican a múltiples actividades agropecuarias. En consecuencia, el ensilaje es dificultoso de elaborar, es complejo asegurar los requerimientos alimenticios para la “oveja cara negra”.

Respecto a los apriscos (establos ovinos), los conflictos se originaron por causa de la ubicación, diseño y el uso. Inicialmente, los apriscos fueron destinados por algunas comunidades como viviendas humanas, y a causa de esto, la institución determinó que la construcción sea en las afueras del pueblo. Sin embargo, este reajuste no tuvo en cuenta la lógica de trashumancia de los rebaños (movimiento según épocas productivas), de esta forma, algunos apriscos quedaron sin utilidad durante la siembra. En consecuencia, se hicieron modificaciones en su diseño (alturas más bajas y puertas anchas) para evitar ser confundido como viviendas humanas. De todos modos, algunos pastores consideran que los apriscos han solucionado conflictos de la mortalidad ovina.

Junto con la modernización en la crianza de ovejas debemos hablar de su enseñanza, ésta se presentó de dos maneras: por un lado, los conflictos con el ensilaje y los apriscos fueron respondidos de acuerdo a una pedagogía según el conflicto, es decir, a través del diálogo sobre los inconvenientes, de esta manera, se resignificaron contenidos y se adecuaron tecnologías. Por otra parte, en los conflictos producidos por la introducción genética y la salud ovina (a base de químicos), la instrucción persistió como catequizadora de los contenidos modernos, reflejando una pedagogía sobre el conflicto ya mencionado. Al respecto, debemos preguntarnos: ¿cómo es posible que en la misma experiencia, algunos conflictos se dialoguen y otro no?

La educación ha sido capaz de resignificar los contenidos de la modernización ovina cuando se activa una pedagogía según el conflicto y se promueve estrategias del aprender haciendo. El papel del profesional y del técnico agropecuario es dinamizador/a en los nuevos conocimientos.

Sin embargo, los contenidos de la modernización resignificados no necesariamente tocan aspectos complejos y centrales del fenómeno estudiado. Por ejemplo, no se aborda la relación entre innovación y la tenencia de tierra (reducida en el altiplano), tampoco se tocan los problemas de variabilidad genética ovina, tan cuestionados por la crítica femenina.

Las razones filosóficas en la negación de los problemas, se relaciona directamente con el pensamiento moderno/colonial difundido y enseñado en las universidades, que admite tácitamente la inferioridad del ovino criollo y la superioridad de la "oveja cara negra". Los técnicos no conciben que el nuevo genotipo ovino sea causa de conflictos pastoriles; en tal efecto niegan el diálogo, dejan de estudiar la pertinencia de la inserción del ovino inglés a los rebaños criollos, pasando por alto los quinientos años que le demandó al ovino criollo su adaptación en los Andes.

Al mismo tiempo, tomemos en cuenta que el discurso femenino hace la crítica más crucial a la modernización agropecuaria. Esto confirma que las mujeres son (en una división de género en el trabajo pecuario) las mejores conocedoras de la actividad ovejera. Sin embargo, no existen condiciones educativas para que ellas contribuyan a la mejora de la producción ovina con sus conocimientos y prácticas. Las voces femeninas se acallan (por ellas mismas y su ausencia en los espacios de enseñanza, además de razones idiomáticas) a pesar de ser vitales para replantear los procesos de modernización. El discurso femenino apunta al corazón de la modernización, pone en evidencia que "el mejoramiento genético" no responde más que a supuestos coloniales y que la "oveja cara negra" complica la actividad pastoril, postulados que difícilmente se reconoce en el pensamiento moderno/colonial. Entonces, el conocimiento se construye desde una pedagogía sobre el conflicto, una lógica no enunciada y moderna/colonial sobre la crianza animal en el que las mujeres están presentes pero su conocimiento y experiencia están excluidos.

En ese sentido, para encarar cualquier innovación agropecuaria, las protagonistas de la producción deben estar presentes y su participación no deberá reducirse a aspectos de presencia paritaria femenina sino a la producción de conocimientos. Tanto hombres como mujeres son responsables de las actividades productivas en las que se han forjado tecnologías, conocimientos, habilidades, etc. También, la educación debería contribuir a elaborar y sistematizar perspectivas de género que propicien una comprensión de la actividad agropecuaria como multidimensional y que procure un diálogo de pensamientos.

El discurso femenino, con su crítica aguda, sobre el proceso de modernización en la crianza de ovejas, no es expresada en los ambientes formales de construcción del pensamiento (talleres, cursos o asambleas). Es importante sistematizar los procedimientos agropecuarios y educativos de experiencias de innovación (crianza de ovejas, crianza de abejas, cultivo de papas, crianza del agua y otros recursos), para construir estrategias pedagógicas según el conflicto y el horizonte para el pensamiento plural.

Es importante reconocer que los conflictos emergen de una pugna entre pensamientos que organizan los sistemas de crianza animal, la gestión del agua, el uso de los recursos, etc., y se constituyen en potenciales dispositivos de aprendizaje. Este principio debe sumirse por profesionales de agronomía y pedagogía y, estudiarse a nivel de universidades e institutos, desde una perspectiva transdisciplinar. Se podría empezar por problemas cotidianos y desvalorizados —como el discurso femenino, respecto de la “oveja cara negra” y su integración al rebaño criollo, que no está en los informes de las instituciones de desarrollo ni en el de las universidades—. De esta manera, toda iniciativa agropecuaria debe asumirse como un camino creativo, educativo y productivo; las investigaciones transdisciplinarias deben generar giros epistemológicos insospechados.

## CAPÍTULO 5

# Reflexividad sobre la investigación educativa e innovación pecuaria en los Andes

Este último apartado problematiza la investigación educativa desde el caso estudiado en contraste con tendencias recientes de investigación educativa en la universidad. Centra su análisis en el diálogo disciplinar y la reflexividad como dos aspectos que pueden renovar los estudios educativos.

### 5.1. Investigación educativa y diálogo interdisciplinar

La investigación educativa se ha transformado muy poco en los últimos años, con excepción de la ampliación de estudios sobre la educación virtual, vinculados a la enseñanza de idiomas, la atención a la discapacidad y la cultura organizacional, entre otros. Recientemente, a partir de una estadística de tesis de 2019 de la carrera de Ciencias de la Educación de una universidad pública de Bolivia<sup>43</sup>, evidenció que la mayoría de los

---

43 El análisis exploratorio abarcó 44 tesis de pregrado, del 2019, colgadas en el Repositorio Institucional de la Universidad Mayor de San Andrés, Carrera Ciencias de la Educación (<https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/6589>). Los principales resultados del estudio fueron: i) 26 de las 44 tesis (59%) fueron elaboradas por mujeres y 18 (41%) por hombres, ii) 22 de las 44 tesis (50%) se circunscribían al sistema de educación escolar; 17 al sistema permanente de educación (39%); 3 al sistema de educación alternativa (7%); y 2 a la educación superior (5%), iii) 21 de las 44 tesis (48%) estudiaban temas del ámbito de la psicología educativa; 9 tesis (20%) estudiaban temas relativos a la educación virtual; 8 tesis abordaban problemáticas educativas y sociales (18%); 3 tesis se inscribían en el tema de la administración educativa (7%);

estudios sobre el fenómeno educativo se realizaban desde la perspectiva de la psicología educativa con un apego importante a componentes como el estudio del comportamiento, el neuro-desarrollo, la comprensión lectora, el proceso educativo, la autoestima, etc. Contrariamente, todavía, son escasos los estudios educativos contruidos desde problemáticas sociales o desde el diálogo interdisciplinar<sup>44</sup>. Además, se asume a la escuela como el espacio educativo por excelencia, pues, todavía el 50% de las investigaciones educativas son desarrolladas sobre el ámbito escolar.

Por eso, en nuestro estudio —que proviene de una tesis académica—, sobre educación y modernización pecuaria, encontré algunas pistas para renovar la investigación educativa y superar esa tendencia que se enfoca en el análisis educativo como “lo dado”: una propuesta curricular, un modelo social o de desarrollo, que no siempre corresponden a los intereses de los sujetos. A partir de esta experiencia recomiendo iniciar la investigación desde las problemáticas sociales, en lugar de partir desde categorías establecidas disciplinarmente; construir los objetos/fenómenos de estudio desde el desplazamiento disciplinar y ejercitar una continua reflexividad teórica-metodológica, como continuo diálogo con nuestros sesgos e intuiciones. Estos elementos pueden renovar la investigación educativa, principalmente cualitativa.

## 5.2 Investigar desde la problemática e investigar desde las categorías

Un primer aspecto para la renovación de la investigación educativa es el establecimiento de un modelo de intercomunicación disciplinario que derive en nuevas explicaciones sobre la realidad y genere la transformación disciplinaria. Para esto, no existen fórmulas, pero, sí existe la experiencia.

La problemática de una investigación se expresa, de algún modo, en el título final del trabajo. Si un investigador o investigadora observa la metamorfosis de sus títulos caerá en cuenta cómo ha cambiado su comprensión del fenómeno, su vinculación con éste y su metodología.

---

2 tesis (5%) al ámbito del currículo y 2 tesis (5%) abordaban las políticas educativas.  
 44 En el análisis de tesis, contruidas desde problemáticas sociales, se reconocen estudios educativos vinculados al trabajo, nutrición, comunidad, aspectos financieros, derechos y música, que superan el ámbito escolar.

En la siguiente gráfica expongo los títulos que ensayé para el estudio; el cuarto, fue el que se empleó en la tesis.

**Cuadro 2**  
**Título de tesis y construcción del objeto de estudio**

|                            |                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Primer título              | Estudio de género a una experiencia de capacitación en la innovación de la crianza de ovejas en comunidades del Sur de la provincia Aroma del departamento de La Paz                                   |
| Segundo título             | Procesos de capacitación en un contexto de mejoramiento de la producción ovina desde una perspectiva de género. El caso de una experiencia de desarrollo en la provincia Aroma, departamento de La Paz |
| Tercer título              | La capacitación en una experiencia de modernización de la crianza de ovejas                                                                                                                            |
| Cuarto y definitivo título | La educación en un caso de modernización de la crianza de ovejas en las comunidades de la provincia Aroma, 2006- 2010                                                                                  |

Fuente: elaboración propia

El cuadro anterior muestra cómo ha sido construido el objeto/fenómeno de investigación. Para mí fue todo un descubrimiento advertir que los fenómenos naturales, la gestión del bosque, del agua, de los incendios, etc., sucedían en correspondencia con una organización social, una división sexual del trabajo, constructos culturales y educativos. Sin embargo, mi primera aproximación fue desde una perspectiva muy escolarizada, a pesar que deseaba estudiar lo educativo desde una problemática social y desde el diálogo interdisciplinar. Como se puede observar, las palabras o frases ‘capacitación’, ‘experiencia de capacitación’ y ‘proceso de capacitación’ fueron las que inicialmente guiaron el estudio y todas ellas son categorías estudiadas por la disciplina educativa del currículum

El paso del estudio de la ‘capacitación’ al estudio de ‘la educación’, puede parecer simple; pero no lo fue. Cuando se construye la investigación desde un problema, principalmente si el estudio es etnográfico, emergen códigos con los que se construye teoría; sin embargo, estos códigos son difícilmente escuchados si se apegan mucho a la disciplina y pueden llevarnos a hallazgos predecibles. De hecho, al construir la investigación desde la categoría ‘capacitación’ privilegié los espacios escolares de la innovación o mejora pecuaria, (todavía no quería hablar de modernización pecuaria), el diseño de los talleres de capacitación, los materiales educativos, videos, etc. Y, metodológicamente, escogí

entrevistas aplicadas fundamentalmente a hombres. Mi colocación era la de pedagoga/evaluatora y desde el inicio tenía una recomendación pre-elaborada: “incorporar un enfoque de género<sup>45</sup> en la capacitación para lograr mayor participación de las mujeres en los procesos de innovación pecuaria”.

Por fortuna, tempranamente percibí la predictibilidad de mis resultados. No había dialogado prolongadamente con las compañeras ovejeras por mi falta de dominio del aymara, estaba muy apegada a los espacios de capacitación y a los técnicos agrónomos. Pero también tempranamente percibí una valoración distinta sobre la introducción de la oveja cara negra entre mujeres y hombres. Las mujeres no estaban contentas con el color de la carne de la oveja y su sobredemanda de pasto con relación a las ovejas criollas; contrariamente, sus compañeros consideraban que el precio cotizado por las ovejas cara negra era mayor. Esas pistas fueron importantes para salir de esa primera aproximación enfocada en la ‘capacitación’.

Entonces, busqué giros en la comprensión de lo educativo ensayando nuevas colocaciones disciplinares desde la pecuaria, la antropología pecuaria y el cine documental<sup>46</sup>, convencida de que saliendo de mis propias estructuras cognitivas podía lograrlo. Pasé de ser pedagoga/evaluatora a ejercer como antropóloga visual, inspirada en los trabajos de Fulcrand (2004), principalmente su diccionario quechua ovino<sup>47</sup>, Arnold y Yapita, con sus cantos y ritos a los animales (1997; 1998) y, a nivel visual, en el documental *La historia del camello que llora* de Byambasuren Davaa y Luigi Falorni (2003)<sup>48</sup>. Hice notas etnográficas más extendidas

45 La perspectiva de género permanecía fuertemente en los bocetos del título; pero, me di cuenta que no necesitaba defender una teoría, sino aprovechar los estudios de género para comprender la dimensión de género de un fenómeno/realidad para dialogar con sus propias especificidades, sin necesidad de probar una teoría.

46 En la segunda etapa de investigación, se rodó el documental *Mama Uywiri* con doña Petrona Vásquez, sobre su rebaño, jornadas de pastoreo, cuidado veterinario y el modelado de animales de barro en Navidad en la Comunidad Chica Belén.

47 El diccionario, inserto en el libro “Las Ovejas de San Juan” recupera vocabulario y expresiones quechuas para cada etapa del calendario ovino, personifica a las ovejas, están las ovejas alcalde, las machorras, las chiitas, en fin. Comparte aspectos anatómicos y rituales alrededor de los ovinos.

48 *La historia del camello que llora* es una obra documental de tipo antropológico. El conflicto principal lo tiene una familia de pastores en Mongolia que atendió el parto de una camella. Al complicarse el parto la familia interviene y, en consecuencia, la camella se resiste a amamantar al recién nacido. Los niños de la casa viajan buscando a un maestro de música que toca un ritmo muy triste, la madre de los niños canta y la camella deja que su cría tome su leche.

y registros audiovisuales para caracterizar el rebaño de doña Petrona, poniendo principal atención en las "ovejas cara negra"; recuperé cantos e información etnoveterinaria; asistí a los espacios de mercado de los animales; y pasé largas horas conversando sobre la vida de la pastora. Sin embargo, si bien sentía que comprendía cada vez más la actividad pecuaria en los Andes, sentí que había perdido mi colocación como pedagoga. Pensé: creo que esta tesis podría ser presentada tranquilamente en las carreras de antropología o sociología.

Para reencontrarme como pedagoga volví al punto de tensión claramente reconocido en el trabajo de campo: "las ovejas caras negra" se integraban con dificultad al rebaño de ovejas criollas. Desde el relato de la capacitación, la variabilidad genética se entendía como manejo inadecuado del ganado, principalmente desde el relato de los técnicos. Sin embargo, en 2008 doña Petrona Vásquez había denunciado la relación entre los efectos de la variabilidad genética y las pugnas sobre tenencia de tierra, y en 2004 Bernardo Fulcrand criticaba las bases coloniales que insistían en la mejora pecuaria basada en la introducción de nuevas razas ovinas. Este hallazgo me pareció muy importante y por un momento pensé que era la principal conclusión de la tesis; pero, prontamente me di cuenta que el hallazgo de la variabilidad genética, por lo menos para las Ciencias Agronómicas, no significaba ninguna novedad, pues conocen bien que la adaptabilidad genética puede tomar años y años, que se precisa tiempo para la adaptabilidad. Entonces, lo novedoso era la negación de los efectos de la variabilidad genética y que se inculpara a los pastores y pastoras de no practicar bien los mandatos de la innovación, negar la posibilidad de construir nuevos conocimientos de cara a los conflictos producidos por la innovación, negar la existencia de un sistema de pensamiento pecuario dominante y la existencia de un sistema de pensamiento pecuario femenino, crítico a la innovación.

Una ruta para renovar la investigación educativa se produce con la interacción entre disciplinas. Esta interacción supone la construcción de nuevas geografías de conocimiento surgidas del mismo desplazamiento disciplinario y corporal, importante para conocer desde distintas topografías (talleres, campos de pastoreo, mercado de animales). Sin embargo, esta investigación educativa de fenómenos naturales y desde categorías menos estructuradas se confronta con la sensación de pérdida de los esquemas y objetos o fenómenos propios de la disciplina. Este sentido de pérdida, de acuerdo a Kuhn (2000), cobra sentido con la intercomunicación interdisciplinaria, entendida como la posibilidad de traducibilidad

de un campo a otro, cuando la realidad y los hechos se imponen a la especialización del léxico de cada disciplina. Sin embargo, para que esto suceda se precisa de la transformación de los propios constructos teóricos y modos de ser, procesos que no implican la desaparición disciplinaria.

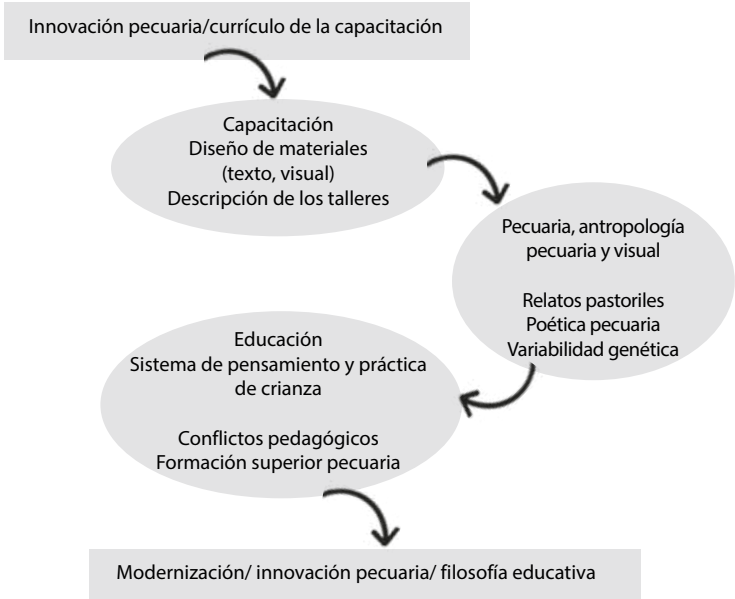
**Fotografía 5**  
**Ovejas caras negras a casi 10 años de su introducción**



En una visita a doña Petrona Vásquez (2017). Su rebaño tiene algunas ovejas de raza cara negra, cuyas caras se ven más marrones que negras, a diferencia de la Fotografía 2. Foto: Jhaquelin Dávalos.

La comprensión de una realidad no es posible desplazándonos del todo, “por el contrario, uno tiene que tener siempre su horizonte para poder desplazarse a una situación cualquiera” (Gadamer, 1977: 375), pues interactuamos con el mundo desde nuestras propias geografías y dinámicas. Así, la siguiente gráfica, intenta mostrar cómo la modernización/innovación pecuaria fue mejor comprendida desde el análisis de las Ciencias de la Educación cuando las propias categorías disciplinarias fueron revisadas y transformadas, sin renunciar a interpretar ese mundo desde mi colocación como pedagoga.

**Gráfico 2**  
**Cambios en la comprensión de lo educativo en el estudio**



Fuente: elaboración propia

De esta manera, cuando una disciplina supera sus particularidades, la “comprensión cambia con la situación concreta” (Gadamer, 1977:145), sin eliminar, necesariamente, campos de conocimiento. Y todo esto acontece en un modelo conversacional y epistémico que produce una fusión de horizontes<sup>49</sup>, siguiendo un movimiento sencillo y desafiante a la vez: salir de sí, pensar con el/la otra y volverse sobre sí como otra u otro.

### 5.3 Reflexividad y giro epistemológico

El segundo aspecto para renovar la investigación educativa en un contexto de intercomunicación con otros campos de conocimiento es el ejercicio de reflexividad teórica- metodológica.

La reflexividad es el proceso por el cual se rompe la ilusión del saber inmediato (Quintín, 2004). Nos permite construir teoría más allá de las

49 Para Gadamer, la fusión de horizontes concurre al “obtener el horizonte correcto respecto de los objetos de la tradición que vamos a interpretar sin renunciar al horizonte que nos pertenece y desde el cual interpretamos” (Aguilar, 1998:144).

propias premisas, nos exige “ser consciente de los propios supuestos y prejuicios, y focalizar en las incertidumbres, las posibles fuentes de sesgos (bias), y los problemas de acceso y reactividad” (Lynch, 2000: 29). Un proceso de reflexividad se produce, al menos, en dos movimientos: un movimiento metodológico y un movimiento teórico. Paso a detallar, a continuación, el movimiento metodológico.

Creo importante aclarar que el relato de vida fue desestimado en la investigación por temores académicos, especialmente por la presunción de que la academia lo invalidara, por considerarlo un saber no académico. La ruta de estrategias de metodología en esta investigación, han ido de la observación, entrevista en profundidad y la producción de imágenes que han permitido aproximaciones profundas a la vida pastoril femenina y la confirmación de los efectos de la introducción de la oveja cara negra. Durante el estudio, el relato de vida de doña Petrona Vásquez se abrió paso con fuerza; sin embargo, según mis criterios metodológicos, lo desestimaba y consideraba desconectado de lo que estudiaba. *Pensé: el relato de vida de doña Petrona Vásquez contiene muchos temas para analizar; pero, si esta tesis se convierte en relato de vida terminaré estudiando un mundo de cosas y perderé aún más mi colocación como pedagoga.*

El relato de vida de doña Petrona Vásquez muestra que la actividad ovina y la economía femenina están muy ligadas en la historia de las mujeres en los Andes. Doña Petrona, en varios pasajes de su vida, cuenta cómo recibir un hato ovino le ayudó a la sobrevivencia de su familia, cuando era niña, cuando fue madre y hasta la actualidad. La actividad ovina le ha permitido, además, desarrollar una cultura política, ha tomado conciencia de que los miembros de su rebaño tienen una personalidad propia, por lo tanto, se necesita paciencia y se precisan alianzas con otras pastoras para ayudarse con la atención diaria que exigen los animales. Igualmente, a pesar que doña Petrona sufrió una serie de limitaciones, desde muy temprana edad desarrolló una mirada crítica sobre la distribución de la tierra. Desde su perspectiva, la Revolución del 52, que acabó con el pongueaje y el régimen de la hacienda en tierras altas, terminó compensando a los hacendados con grandes extensiones de tierra y ganado vacuno en el oriente del país. Mientras, los comunarios de tierras altas, sometidos al minifundio, fueron convocados a colonizar los Yungas u otras tierras, en condiciones difíciles y casi sin apoyo. El cuestionamiento de doña Petrona Vásquez al mejoramiento genético basado en razas introducidas, sin contemplar temas estructurales sobre la tierra, aparece con fuerza en este estudio, pero inicialmente no logré percibir sus reflexiones sobre la estructura pecuaria del país.

Sin embargo, un análisis delicado del relato de vida nos hubiera llevado a: i) revisar la idea de comunicación interdisciplinar centrada en la disciplina y a, ii) revisar las nociones de modernidad o innovación pecuaria.

Respecto de revisar la idea de comunicación interdisciplinar más allá de la disciplina, digamos que, inicialmente desestimé el relato de vida de doña Petrona porque me parecía que ponía en crisis la comprensión interdisciplinaria. Con su relato de vida, la pude asumir como productora de sentidos, productora de relatos sobre etnoveterinaria, ritos y cantos pecuarios y como promotora pecuaria; pero, no advertí su cualidad como productora de teoría fuera del campo de estudio establecido. Si bien yo comprendía la importancia de la comunicación interdisciplinaria, había perdido de vista los giros que su pensamiento producía. Había necesidad de trabajar una idea de transdisciplinaridad que reconozca la importancia de los saberes no académicos ni disciplinarios para la construcción de teorías y la resolución de problemas (Merçon et al., 2018). Es decir, reconocer que existen distintos tipos de conocimiento y que hay una diferencia entre sentido y pensamiento propio; que los segundos pueden emerger de la agenda de quien investiga.

Y sobre revisar las nociones de modernidad o innovación pecuaria, Doña Petrona Vásquez mostraba críticamente el desencuentro entre la exigibilidad de forraje para la oveja introducida y la estructura de minifundio. Sin embargo, desde sus prácticas y otras reflexiones, no se oponía a la mejora de la crianza ovina; de ser así, ella no hubiera realizado enormes esfuerzos para dialogar con los conocimientos veterinarios, mejorar la infraestructura ovina y el manejo de nuevos integrantes en su hato. Esto me llevó a pensar que la pastora tenía un pensamiento mucho más flexible que yo. De hecho, si volvemos a la gráfica sobre los títulos de la investigación, las dos palabras que me causaban conflicto eran: innovación y modernización.

En la tesis se usó el término 'modernización pecuaria' por la tendencia al incremento de la producción y la introducción de una nueva genética, aparentemente superior. Sin embargo, años después advertí que la modernización pecuaria, probablemente podía ser mejor representada en otros esquemas de crianza, en las granjas de pollo parrillero, por ejemplo. De acuerdo a Albarracín (2013), en el Censo Agropecuario de 1950, la mayor población pecuaria era ovina, representaba 59%, le seguían las aves con 13% y bovinos con 2%. En cambio, en el Censo Agropecuario de 2011 esta composición cambió radicalmente, 89% para pollos parrilleros, 4% ovinos y 4% bovinos. Se podría decir que el

crecimiento económico del sector avícola se vinculaba al hecho aparente de que prescindía de la tierra, aunque requiere de la provisión de granos, acceso al agua y energía eléctrica; sin embargo, su crecimiento exponencial tenía relación con su carácter tecnológico extractivo<sup>50</sup>.

La historia de la crianza de los animales es parte de la historia económica del país. Por tanto, el relato de vida de doña Petrona Vásquez alimentaba la reflexión de la existencia de otros sistemas pecuarios, como la ganadería bovina expansiva, por ejemplo. Lo que me hizo caer en cuenta de la existencia de otros sistemas, como el avícola, menos equilibrado y horizontal. Esto a su vez, dice de la necesidad de sistemas de pensamiento y formación pecuaria para los Andes, que trabajen lo pecuario desde parámetros menos modernistas, más respetuosos con la cultura, que no la invalide ni la romántice y que lo desafíen a cambios desde una profundización del diálogo transdisciplinar.

#### 5.4 Otras rutas para la investigación educativa

En este apartado me gustaría volver a la estadística de las tesis de 2019 de la carrera de Ciencias de la Educación para insistir en la necesidad de investigar la educación de otras maneras, menos predecibles y más abiertas a otras realidades.

Las tesis se catalogan de acuerdo a su tipo de relación con el fenómeno estudiado. Se investiga operacionalizando variables de estudio, o se investiga para experimentar con grupos de control el uso de un determinado programa o herramienta educativa. De este modo, el tipo de investigación predominante es la investigación descriptiva (70%), le sigue la investigación explicativa (16%), la investigación acción (9%), la investigación hermenéutica (2%) y la investigación etnográfica (2%). Del grupo de investigaciones descriptivas, la mayoría son cualitativas (77%) y el resto son cuantitativas (23%). La técnica de investigación predominante es el cuestionario (33%), la observación (23%), los test (17%), la encuesta (15%), las fichas de evaluación (5%), el grupo focal (5%) y la historia de vida (2%). La mayoría de las tesis no describe la técnica de análisis.

---

50 Las aves son transportadas en camiones, encerradas en cajas de plástico apiladas, el transporte puede durar hasta 24 horas, sin acceso a alimentos ni agua. Previo al sacrificio, hay múltiples formas de aturdir a las aves.

De las 44 investigaciones revisadas evidenció que solamente dos abordaban otros campos<sup>51</sup>, no necesariamente educativos, no necesariamente desde categorías educativas preestablecidas.

**Fotografía 6**  
**Petrona Vásquez conversando sobre algunos cambios en su vida**



De derecha a izquierda. La reflexividad es un retorno a nosotras mismas. Doña Petrona Vásquez, Jhaquelin Dávalos y Fabiana Escobar en una pequeña visita realizada en junio de 2017. Foto: Franz Rodríguez.

A pesar de que el positivismo se plantea como perspectiva superada, está instalado fuertemente en los procesos de producción científica. Cuando realicé este estudio sobre la educación y la crianza pecuaria, tenía mucho temor de hablar de muestreo teórico, al decidir trabajar, principalmente, con doña Petrona Vásquez. Sentí mucho temor de trabajar con mapas verbo-icónicos para el análisis y sentí miedo de perder mi colocación de pedagoga. Probablemente no existe una receta para resistir a la investigación educativa que nos convierte en analistas de productos/ herramientas/proyectos educativos dados; sin embargo, es urgente devolverle a la educación su dimensión epistemológica. Para ello, creo que hay que producir giros epistemológicos, superando nuestras propias miradas y explicaciones. En esto, mi principal escuela de investigación ha sido doña Petrona Vásquez, su rebaño y sus "ovejas cara negra".

51 Nos referimos a los estudios: "Acerca de los derechos sexuales en la educación formal: Un estudio de caso etnográfico del colectivo LGBTI" de Lucía Campana Pardo y "Definición ideológica- pedagógica del Heavy Metal" de Brayan Pardo Bustillos, ambos de 2019.



## CAPÍTULO 6

# Mama Uywiri\*<sup>52</sup>: Relato de vida de doña Petrona Vásquez

### 6.1. Petrona Vásquez, su historia familiar y la de sus animales

Yo soy nacida en Gualberto Villarroel, del Cantón San Pedro de Kuarawara, que antes pertenecía a la provincia Aroma. Me llamo Petrona Vásquez viuda de Quintana, vivo en la sayaña\* de mi marido, en el lugar Cantón Collpa Pucho Belén, Comunidad Chica Belén, de la provincia Aroma, Sección Sub Aroma.

Mi papá fue benemérito, estaba enfermo. Como tres años ha estado en el Chaco<sup>53</sup>, de joven le han reclutado. Con 12, 13, 14, 15 años ya salían del cuartel, los chicos solo comían lagua<sup>54</sup> y no podían alzar el arma [fusil]. Luego, sabe estar cantándose, así me ha enseñado a mí, diciendo:

---

52 "Mama Uywiri" es el nombre del documental que generó esta investigación y es el título de este último capítulo. El cortometraje fue realizado con la Escuela de Cine y Artes Audiovisuales y se puede visualizar en:

<https://vimeo.com/ovejacaranegra>. Este capítulo fue elaborado a partir de notas de campo y una entrevista realizada a doña Petrona Vásquez en su pequeña casa de tiempo húmedo en Alto Belén en diciembre de 2008. Al momento de la entrevista, doña Petrona Vásquez tenía 68 años, era capacitadora local, autoridad comunal y parte de la organización de mujeres Bartolina Sisa; por eso se eligió su relato como representativo de las mujeres pastoras. La guía de la entrevista fue preparada por la autora de este texto, en tanto, la entrevista fue realizada en aymara y luego transcrita al castellano por Oscar Chambi y Sofía Chambi.

53 Refiere a la Guerra del Chaco entre Paraguay y Bolivia (1932-1935).

54 Sopa típica de harina de maíz (Rosat, 2004:492)

*Me voy al Chaco, no has de llorar, no has de sentir.  
 Voy a defender la integridad boliviana.  
 Eso sí, que no me rindo ante cobarde pata pila<sup>55</sup>.  
 Voy a derramar la última gota de mi sangre.*

Cuando éramos niños mi papá nos ha metido a la escuela. Éramos tres y en la escuela adventista había que pagar la matrícula de dos. Para ir a la escuela yo debía levantarme temprano, a las dos de la mañana se hacer comer a la vaca y amarrarle. Mis papás no saben estar. Yo, después de amarrar a la vaca, preparaba la papa con phasa\* que habían hecho cocer mis hermanos y corríamos a la escuela, Y al estar corriendo, porque era lejos la escuela, se hacer caer la merienda. Al medio día, se volver a buscar la merienda, pero el perro se lo había comido, nos quedamos sin comer. Y ahí, se buscar phuskhalla, que sabe haber harto, crece harto, eso se llevar para hacerles comer a las wawas\*. Ya en la tarde, me castigan, saben avisarle: la merienda ha hecho perder mi hermanita, diciendo. Y mi papá me castiga. Más tarde, hay que llevar leña a la casa y, también, el agua hay que acarrear desde lejos. Eso también se estar cargando, castigo siempre he pasado hermana, ¿me ha pegado, no ve, mi papá? Así se estar yendo por el agua y la leña

Como en partida<sup>56</sup>, nos hemos intercalado para entrar a la escuela. Un año ellos han entrado a la escuela; al siguiente año las mujeres hemos entrado. Otro año, ellos han entrado a la escuela y yo ya no. Yo no he conocido escuela.

Mi papá estaba enfermo. No había quién trabaje, él estaba mal de los riñones. Vos eres la mayor, como eres la más viva, te voy a enseñar, sino vamos a seguir muriendo de hambre, te voy a enseñar a amarrar a los toros.

55 "pata pila" = pie pelado, sin zapatos. Los soldados paraguayos no usaban zapatos en esa contienda. Entonces andaban a "pata pelada" o "pata pila". De ahí que los soldados bolivianos llamaran "pilas" a los soldados paraguayos.

56 La comparación refiere a que los niños y niñas han tenido un ingreso alternado a la escuela. La idea viene de la práctica de "dar en partida o al partir", que es "cuando alguien de la comunidad o fuera de ella deja animales (ovinos y vacunos) a una persona para el cuidado a cambio de que la mitad de sus crías será para el cuidante y el resto para el dueño. Estos casos ocurren por varias razones: Cuando una persona no tiene animales y quiere adquirir aparte de ello. Cuando hay una relación de (compadrazgo-ahijado) este caso ocurre generalmente cuando el dueño es una persona de la población. Cuando el dueño de los animales no tiene suficiente espacio dentro de la comunidad por lo tanto falta de pasto y que es oportuno dar una parte a otras personas. Cuando la persona tiene bastantes animales y no le alcanza mano de obra para el cuidado" (Fulcrand, 2004:288).

Entonces, yo he aprendido, he amarrado a los toros cuando tenía 15 años. Ya sabía manejar el arado, yo ya sabía arar con el toro.

Yo solita estaba, tenía hermanos pequeñitos. Yo tenía que dar a los animales para no morir de hambre, se ir a cosechar para ganar unas cuantas papitas, me sabe llamar la gente para escarbar, también.

Mi mamá estaba enferma. Solo teníamos 10 ovejitas, sabemos ir a dejar a la loma a las ovejas, el zorro se lo comía, se perdían. El ladrón también se lo llevaba, mi mamá enferma, mi papá enfermo, así nomás se ha terminado el ganado. Como eran solo diez ovejas, no podíamos ni dar en partida. Apenas hemos pedido partida, mi mamá ha ido a traer 20 ovejas y 60 chivos, a 120 ha multiplicado la oveja.

Yo hasta tercero quiero entrar, se decirle a mi papá. Macanas hablas, sabe discriminarme. En vano hemos pasteado la cabra, 160 chivos, hasta esa cantidad hemos llegado a criar. Mi papá, decía: te voy a matricular, te voy a dar ropa, así hablaba. En vez que diga, la oveja y el chivo entre tres personas deben criar, la vaca también. Mi papá pienso que era malo, yo se estar haciendo la chacra, cuidando la oveja, mis hermanos sin problemas han salido de la escuela, después de salir bachilleres han entrado a la Normal, han salido profesionales.

Una vez, mi mamá estaba por morir. Tengo un tío naturista, dos días se caminar a su comunidad pensando que se va a morir mi mamá. Se volver con él hasta la casa y me lo sabe curar, una semana siempre se ha quedado, y me lo ha curado con medicinas. No conocemos pues el hospital. Mi tío no ha podido curarle a mi papá, pero, mi papá tenía un compadre en la loma, tenía un toro grande que se ha muerto con el rayo, ahí, le han enterrado. A ese compadre le preguntó mi papá qué podría hacer y él le dijo: ¿Qué cosa es pues el hospital? No es medicina. Anda tráete una víbora. Le vas a agarrar a la víbora de la cabeza, vas a sacar su veneno y te vas a colocar aquí, en la espalda y en la cintura. Una hora le vas a dejar ahí. Luego, de donde has encontrado la víbora, a ese mismo lugar vas a ir a dejar sin lastimarla. Entonces, una hora se había puesto mi papá y le había ido a dejar a la víbora, estaba enferma, su enfermedad le había pasado, de esa forma se ha sanado. Después, se ha ido a los Yungas, ya estaba mejor.

Después, yo me he casado y me he venido a estos lados. Aquí, peor todavía, no hay casa, no hay comida, allá todavía había tuntita\*, sabíamos carnear a la vaca con mi papá, sabíamos hacer charque, la papa también producía. De comida no sé sufrir; pero, aquí, mi esposo no tenía nada. Toda la plata se lo han debido acabar estudiando, no tenía nada, no sabe querer pastear la oveja, no sabe querer dedicarse a nada, de nada quiere comer, sabemos comer sin carne, como para morir sabe ser.

Yo he aprendido a mandar a la oveja, curarle, aliviarle, queriendo o no queriendo. También, por suerte, mi mamá me ha enseñado a carnear en una oveja enferma. Como mi marido era profesor y yo me dedicaba al negocio —llevaba queso y carne a Luribay, de allí compraba frutas y lo vendía, así me he vuelto frutera—, ya nos hemos olvidado. Cuando mi marido se ha muerto me sé rogar a la gente. No saben querer venir a carneármelo, si me lo carneas te voy a dar una pierna; tengo otras cosas que hacer, me decían, por eso a la fuerza he vuelto aprender. Sé carnear oveja. Agarro a la oveja y aunque esté llorando igual lo carneo.

Cuando nos ha abandonado mi finado [esposo], nueve años se ha enfermado, sin nada me ha dejado, para mantenerles a mis hijos tenía que hacer cualquier cosa, menos robar. Ya no tenía vacas, ovejas, todo ya me lo he terminado. Cuidar a él nomás, al enfermo, las ovejas sin dueño ya estaban. Primeramente, fui donde mi papá a Caranavi, donde tenía huerta, he llevado a mis hijos, ahí se han enfermado, se han muerto.

De ahí, he ido pues a la mina, trabajé de palliri\*, he entrado, ocho años estaba ahí. Sabía volver en carnaval, sacando pulpería<sup>57</sup>, eso era manutención de mis hijas, pero me he salido. Mal estoy saliendo de la mina, ¿qué voy a hacer si estoy vomitando, también?, esto es herencia de mi marido, he dicho. A mis hijos, ¿de qué manera voy a salvar? Uno de mis hijos aquí ha muerto, porque el enemigo me lo había entregado al sereno, por eso había muerto. Vivir mañana, al día siguiente morir, no es dable, pagar así. A mis hijos también han entregado. Mejor me voy, no me falta pie, no me falta mano, no soy ciega, todo igualito estoy viviendo, así lo he dejado.

Después, he empezado a pastear 200 ovejas para mi madrina. He criado un año, no me ha pagado ni un centavo, en vano nomás he pasteadado. Pero, con el tiempo ya me he ganado ovejas y, aquí he llegado, es lo que tengo hasta ahora. Así, harto me he ganado, después esa oveja me lo han hecho pasar fiesta, no era ganar, así nomás. Harta oveja tienes, tienes que pasar la fiesta<sup>58</sup>, dos sayañas\* tienes, terrenos tienes. Entonces, he

57 En los centros mineros la pulpería se constituye en el centro de abastecimiento de alimentos. Se puede acceder a los alimentos de acuerdo al número de hijos e ingresos, el monto prestado es descontado cuando se recibe el salario del mes.

58 Las fiestas andinas se realizan anualmente por encargo de la comunidad. La abundancia de una persona o familia es un criterio para que las comunidades andinas le encarguen a uno de sus miembros la organización de la fiesta; es una forma de reconocimiento y de distribución de riqueza. Para pasar fiesta se puede recurrir al ayni\*, como sistema de ayuda, se puede pedir apoyo para pagar la bebida, la tropa de músicos, etc. Esta ayuda deberá ser devuelta de la misma manera. En el relato de doña Petrona Vásquez, la abundancia de su hato fue celebrada en Navidad en

pasado fiesta en Navidad, haciendo de animales de barro. Luego ya me han puesto como alcalde escolar<sup>59</sup>, hasta eso he pasado. Después, también llegué a ser representante Bartolina Sisa<sup>60</sup>.

Mucho de paciencia hay que tener, como se tiene la paciencia para la oveja. Esa paciencia me ha ayudado a pastear las ovejas con mucho sacrificio, igualito también es con la comunidad, con las mujeres, hay que charlar. Yo sé compartir con las mujeres: Antes, con los neoliberales nos hemosequivocado, no habíamos estado regalando nuestras riquezas naturales, sea como se tienen que votar por la Constitución<sup>61</sup>. Antes han sacado el estaño, el wólfam, cuando en tiempo de Hoshild, Aramayo, Patiño<sup>62</sup>, tanto hemos superado, desde el Acre<sup>63</sup>, desde el descubrimiento de América. No spijcharemos\* coquita, nos cha'llaremos\*, así vamos a salir de este fango. Yo, un poco me he enterado porque mi papá fue ex-combatiente. Yo esa decisión tenía, así hablo a las hermanas. A las wawas\* también hay que compartirles, porque las wawas\*, aunque sean bachilleres no son enterados.

Las ovejas están creciendo bien, y pueden seguir creciendo, pero mis hijos me quieren llevar a la ciudad, la gente te puede matar, por eso, vámonos mami. Por eso quiero terminar las ovejas, tenía 120, 204, pero mis hijas ya no quieren. Si a los que viven entre dos, en pareja, los amarran en la casa, se cargan a sus ovejas en un auto, así llegan los ladrones. Eso me da

---

alusión a la fiesta patronal de la Comunidad Belén.

- 59 En el área rural, el cargo del alcalde o alcaldesa escolar, principalmente antes de las reformas educativas (1994; 2010), era designado por la comunidad para garantizar la matriculación de niños y niñas, establecer condiciones de vivienda para los profesores y coadyuvar a la organización de las fiestas cívico-educativas.
- 60 Bartolina Sisa fue una líder aymara que participó de los levantamientos indígenas del siglo XVIII en contra de la corona española. Este nombre fue tomado por la Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia "Bartolina Sisa" CNMCI OB "BS", fundada el 10 de enero de 1980, instrumento político sindical que congrega a mujeres del área rural.
- 61 El 25 de enero de 2009 en Bolivia se llevó a cabo el Referéndum para aprobar la Nueva Constitución. Doña Petrona Vásquez acompañó este proceso en su comunidad y celebró su aprobación con la iza de la whiphala\* un día después.
- 62 La actividad minera en Bolivia ha estado en manos privadas desde la Colonia. Sin embargo, la demanda de la nacionalización de estos recursos se acumula en el período 1900-1952, pues, el 80% de la riqueza minera del país se concentró en las manos de los llamados "barones del estaño": Mauricio Hochschild, Carlos Víctor Aramayo y Simón I. Patiño, quienes aportaban irrisoriamente al país y exportaban ingentes cantidades de capital.
- 63 Durante 1899-1903, la presión por los recursos caucho y oro en la Amazonía norte de Bolivia, motivó a que colonos brasileños ingresaran al territorio boliviano, motivando la llamada Guerra del Acre que favoreció territorialmente al Brasil.

miedo. De eso tengo pena, yo no quisiera perder así mis ovejas. Tal vez, por ahí la plata del Bono Dignidad<sup>64</sup> no va a salir, voy a tener que seguir ofreciendo a este lugar<sup>65</sup>. Eso tengo en mi corazón. Así, me voy a seguir reuniendo con la gente, voy a seguir comiendo chuñito\*. Así es mi vida.

## 6.2 Doña Petrona, el día de una pastora y la "oveja cara negra"

Ser pastora es difícil. Todos los días hay que pastear la oveja. En la madrugada o muy temprano hay que cocinar merienda, hay que tomar té y hay que irse con la oveja a la pampa. Tengo que comer bien siempre, corriendo sabe vaciarse el estómago, entonces siempre sé cocinar el almuercito. Cuando ya estoy en la pampa se tener hambre, y ya se comenzar con la merienda, pero a las doce ya no hay merienda y para la tarde ya no hay fiambre, ja ja ja. Más antes, tenía dientes, entonces sé hacer tostado de maíz, haba, trigo; pero, ahora ya no hay, hay que moler siempre para mí, hay que llevar pito.

Cuando sale el sol la oveja ya se va a la pampa a comer, mientras yo hilo. Así la oveja tiene dos crías, si no fuera así no hubiera crías.

Yo pasteo en la semana, y sábado y domingo voy a vender, con eso me ayudo, porque como la oveja cría cada cinco meses, hay que pastear cinco meses y después hay dinero. De vendedora de dos días ya se tiene plata, se gana.

La pastora sufre con el frío, con la lluvia. Una vez que calienta el sol hay que morir de agua, de eso hay que sufrir, calienta fuerte el piso al pie. El frío, la lluvia, el granizo en tiempo de lluvia, con la helada igual nomás hay que amarrarse la merienda. La merienda se enfría, así frío hay que comer al lado de la oveja. Hasta tarde hay que estar.

## 6.3 El rebaño, la puntera y la "oveja discutidora"

¿Cómo es cada ovejita dentro mi rebaño? Tengo una puntera<sup>66</sup>, me hace cansar, se va hasta donde quiere. Después, hay otras ovejas discutido-

64 Se refiere al pago, mensual, universal y vitalicio, que realiza el Estado de Bolivia a los adultos de la tercera edad para garantizarles una vejez digna. El Bono lo cobra actualmente.

65 Para septiembre 2021, doña Petrona sigue viviendo en Chica Belén. Pasa tiempos cortos con sus hijas en la ciudad de El Alto, pero sigue criando a su hato.

66 Puntera es la oveja que lidera el rebaño.

ras, las caras negras<sup>67</sup> siempre discuten fuerte, siempre se quedan atrás. También, están sus pequeñas crías, hay que traerlas se duermen, no se descansa siempre con las crías.

Tienen nombres, yo conozco pues sus nombres. Margarita, ¿dónde estás yendo?, vuelve, hay que decirles. Pastorita, ¿ya estás yendo?, regresa. Vas a ver te voy a carnear, te voy a dar con la onda, te voy a hacer reventar tu cabeza, se decirle. Así, hay que hondear, a veces les rompemos el pie, traviesas son pues. Esa cara negra siempre va atrás. ¿Tortuguita?, atrás estas yendo, te voy a dar uno bueno vieja. No sabe hacerse caso, hay que correr siempre, hay que ir siempre para hacerle venir, hay que darle siempre con la piedra, hay que arrojarle o le sueno siempre, de ahí se hace caso. Así, estoy luchando, pues.

En la tarde, al regresar las ovejas van a volver con gusto, pero la oveja se puede perder, la dueña siempre debe traer el rebaño. Hasta estar luchando con la cara negra, la puntera esta allá lejos, hay que correr; mientras otras de mis ovejas también se van a otro lado, hay que verles. Más allá, hay otras ovejas de otras pastoras con eso también chocamos y se juntan los rebaños. Mientras les estamos separando la puntera ya se está yendo y la cara negra ya está atrás. Una no se puede sentar, no hay descanso.

Otras pastoras son un poco descuidadas, no cuidan bien, de un lado y del otro lado, que me importa que esté yendo la oveja, dirán pues. Las wawas\* se juntan y juegan con la pelota y sus rebaños están yendo a su querer.

Entonces la persona mayor, las dueñas nos cuidamos bien. Si caminaría normal me puede ganar. Y a veces, en la tarde hay que estar buscando la cría de la oveja perdida, hacemos perder las ovejas, también.

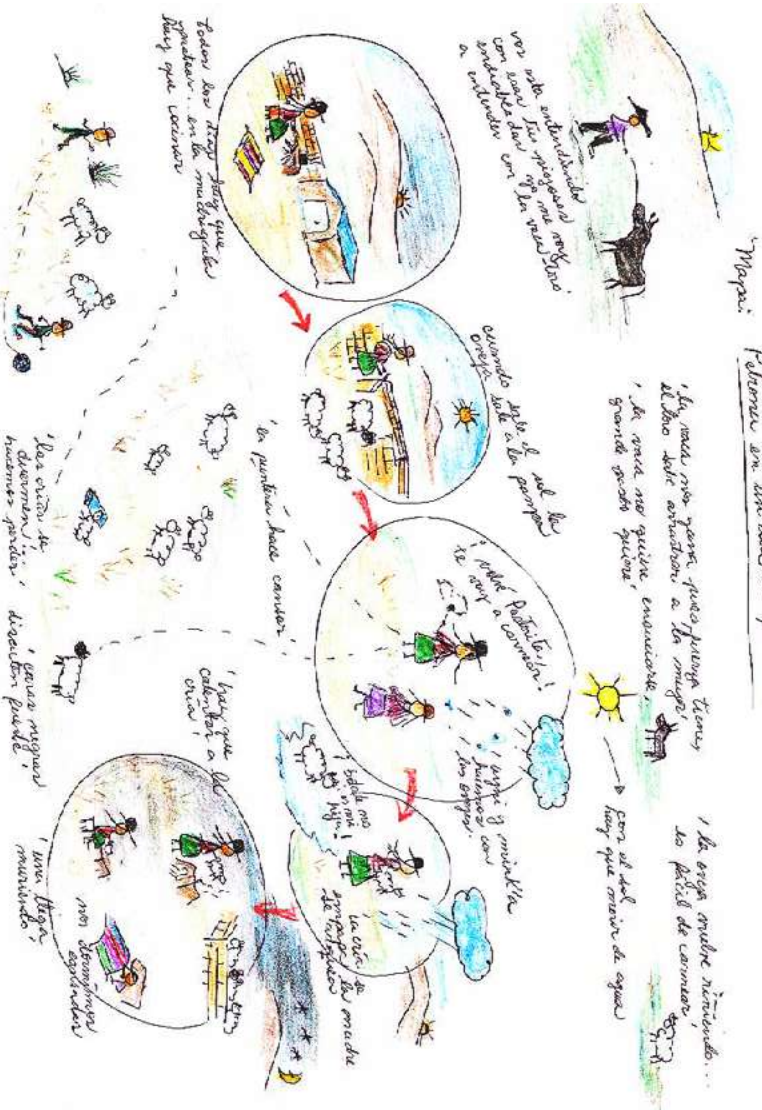
Llegan a su corral y recién se puede tomar té y cocinar la cena. Hay que acomodar las cosas que hemos llevado al pastoreo, a veces nos acomodamos así nomás y nos dormimos, cansadas estamos. Hay que llegar como muriendo siempre. Uno ya no quiere ni comida ni té, hay que echarse nomás. La oveja preñada hace cansar mucho también.

---

67 Se refiere a las ovejas de razas introducidas, Hampshire y Suffolk, de cara y patas negras.

### Mapa 3

#### Doña Petrona, el día de una pastora y la oveja cara negra



Fuente: elaboración propia. Leerlo siguiendo el relato de vida

## 6.4 Las crías que nacen en tiempo de lluvia

En tiempo de Pascua nacen buenas crías. Las crías de ahora, de esta época de lluvias, saben morir, la lluvia las enfría. Cuando la oveja preñada cría en lluvia, a veces, la oveja mamá ya no la quiere, no es de mí, bótale a esta oveja cría, no es de mí, dice pues. Las crías como lagua se empapan, con su caca, con el orín, con la lluvia, con eso se ensucia y la madre se asquea, su madre no sabe querer lamerla. Entonces, a esa oveja chita\* mojada, hay que traerla en la pollera o en un pequeño autito, hay que secarla, hay que calentar a la cría sino puede morir el corderito. La cabeza hay que calentar, la espaldita hay que calentar, le acerco bolsas calientes, de ahí se recupera, en la noche también se levanta, así es. Más bien si se calienta rapidito se levanta la cría de la oveja, no sabe querer morir, apenas sabe levantarse. Por eso, en Pascua es mejor esa cría, mejor que la del tiempo de lluvias. Otra época es para San Juan, pero con la helada también se mueren, aunque en el aprisco<sup>68</sup> sus patitas están calientes, éstas no van a morir, para eso las instituciones dicen, háganse apriscos.

## 6.5 Pastora veterinaria

Una pastora todo tiene que saber. A la oveja le agarra muchas enfermedades si no sabríamos qué hacer le haríamos morir y sólo le carnearíamos.

La oveja no tiene que ir mucho a la loma, en el terreno pedregoso se gasta su uña y aparece su carne. En las lomas sabe estar cojeando, eso hay que cuidar, pero en tiempo de lluvia hay que subir siempre, aquí ya no hay pasto. Anteayer he llevado al ganado a la pampa, todo era agua nomás, había poca paja, el pasto grande no había, se ha perdido.

Y en esos casos, hay un pasto que se llama garbanzo, toda la vida está verde, floreciendo, no sabe querer secarse, aunque con la lluvia fuerte se seca. Entonces, la ovejita que come ese garbanzo se vuelve flaca, le hace daño, comiendo, comiendo, ya está mareada. Así, como cuando nosotros tomamos alcohol, así nomás ya sabe estar. La carneamos y su carne es amarilla.

Del timpanismo<sup>69</sup> yo se levantarles. Les froto la barriga haciendo círculos con la mano, les hago tomar orín, eso nomás les quita. Hay

68 Aprisco es el establo con techo que protege al rebaño del frío y las lluvias.

69 "El timpanismo es una enfermedad que se presenta cuando los animales comen plantas todavía jóvenes y tiernas con escarcha o rocío en ayunas. Aparece: [a] Formación excesiva de espuma en la panza. [b] Disminución de los movimientos del estómago. [c] Poca producción de saliva. [d] Falta de eliminación de gases, los cuales se acumulan en la panza" (Kürmi, 2002:35)

que levantarles, hay que frotarles la espalda, eso nomás les quita. Otros, me ganan, se mueren, también. A otros, agua les meto, más que todo el orín les quita, les hago tomar un poquito. Aquí, en la espalda les mojo un poco. No sé hacerles caminar, así les calma, sino saben morirse, de cuatro, cinco, seis se mueren.

Ahora, también las crías saben volverse ciegas, entonces se ir a buscar lagartos. Hay unos lagartos con cueros rojitos, con su sangre se hacerles gotear. Saben sanarse nomás, con la sangre más sabe salirse algo blanco de su ojo. Con eso nomás se cura, sabe hacerle aparecer bien el ojito. Otros, con azúcar saben colocar, con azúcar, yo con eso nomás siempre curo.

El gusano de la nariz, a ese gusano con alcohol se echarle, sabe salir muerto nomás. A veces flojera también me da, alcohol no compro, así se dejarle. Las ovejas saben sacarse, nomás.

Su pie también se romperle, hay ovejas traviesas, todos los días se reniega pues. Así, con la onda le doy, se romperle su pie, ya está botada. Después, yo también busco lagarto, los lagartos se masticar, con una phuskalla\* que hay en los barrancos y una plantita de los pajares se hace hervir y eso le coloco con palitos y con un trapito lo envuelvo. A la oveja le dejo en la casa nomás, después se sana nomás.

## 6.6 La oveja cara negra y la tierra

La oveja cara negra ha llegado con las instituciones. Los miércoles se estar yendo a esas reuniones a Lahuachaca. He consultado, pues, he rogado: ¿para mí no hay?, yo tengo también ovejita, diciendo. Por favor, ingeniero, ¿por qué no hay para mí?, diciendo. Tanto he insistido, ¿tienes adobes?, me dijeron, -mujer es pues, ¡qué va a poder! -, haya dicho pues. Sí, tengo adobe. ¿Puedes hacerte aprisco?, me ha preguntado. Sí, puedo hacerme, dije, pensando que mi hija me podía ayudar.

Y así, mi hija me ayudado a pagar los dos mil adobes, pero no podía también encontrar adobero, he correteado, apenas he encontrado. Luego, agua también faltaba, he correteado con este cochecito para traer agua, cuatro de la mañana, tres de la madrugada, ya iba pues por agua. A mí, me han obligado hacer el aprisco en la casita de arriba, ahí voy en junio; pero casi todos tienen sus apriscos en el pueblo. A veces tengo miedo porque estoy solita, esa vez que estaban haciendo los adobes ha debido venir el ladrón, todo me lo había desatado, mi cebada se lo había llevado. A matar habrán venido, no dormiré mejor aquí, he dicho. Me voy a mi casa grande, donde es lleno y hay gente, así he dicho, hay mucha envidia.

Cuando ya han entregado las caras negras algunos les han hecho timpanizar, han fracasado. De mi han salido mezclado, criollas negras. Su carne medio negro ha vuelto. He llevado su carne a La Paz, no me lo han querido pagar, me han dado poquito, en vano era carne bien carnuda.

Son delicadas las caras negras. Se mueren nomás, se timpanizan, rápido se mueren, rapidito también se enflaquecen, rapidito también se discute. Se queda atrás, ovejas despacito son pues. Hay caso de sonar, cuando nos discute hay caso de darle un puñete rápido a su pecho, ¿no ve?, digamos, directo al corazón. Mientras los criollos no son así, aun cuando castigemos, no son muy resentidos, tampoco es discutidora, es por eso que se cría nomás.

También, la oveja criolla que cruza con el macho cara negra ya no sabe cómo tener crías. La cara negra su cabeza es grande. Hay que caminar como partera, hay que alzarle, sacudirle y de así, poco a poco le saco. Alzando se hacerle tener su cría, a veces hay que hacerle echar, pues ya no se puede alzar, entonces se meter la mano y de la cabeza se sacarle. A veces, también, de la pata viene la oveja, entonces de la pata le saco, así también se sacarle.

La discutidora oveja es bien comelona, está aullando, y a veces sabemos fracasar con la cebada porque no llueve. Por eso no adelantamos nosotros, por eso yo le he discutido, le quería discutir a la institución, ¿dedónde viene a enseñarnos así? sino tenemos terreno, el terreno es chiquitito. Más bien podemos robar al que tiene hartos terrenos. Y como las viudas, dicen que no trabajamos, eso nomás están mirando, peor pelea hay que hacer parece, el terreno no alcanza.

Cuando de este lado han botado patrones, después del 52<sup>70</sup>, les han compensado en el oriente y han puesto vacas. Pero ese rato los empresarios no tenían ganado, recién después del 52 han tenido vacas y terrenos regalados. Esa vez a nosotros acaso nos ha dado así. Nosotros tenemos reclamo de terreno, apenas 15 hectáreas nos han dado a cada persona. Nos odiaban siempre pues a los comunarios. Le gustaba amar a los extranjeros de otros países. Esa vez, mi papá también ha entrado con la colonización a Caranavi, apenas 15 hectáreas le han dado, lomada todavía. Ellos nomás han querido, clarito esta, es mi punto de vista. ¿Qué quieren estos indios?, han debido decir, abrazaditos han debido irse al oriente.

70 La Revolución de 1952, gestada por una lucha indígena acumulada, coloca en el poder al Movimiento Nacionalista Revolucionario, MNR, y su líder Víctor Paz (Ticona, 2004) para establecer el proyecto de Estado-nación mediante el voto universal, la ampliación de la educación rural, la nacionalización de las minas y la reforma agraria que se produce en 1953.

## 6.7 Criar las ovejas en la comunidad

Cuando hay cultivo, la comida de la oveja ya está guardado. Entonces hay que subir arriba y hay que llevarle a la oveja, la oveja está pues arruinando el terreno igual nomás, pero la llama igual sale y no decimos nada del terreno, donde es vacío por ahí sacamos.

En enero nomás está donde la alfa, después quiera o no quiera lo sacamos al ganado arriba, allí vamos a darle de comer. Del camino hacia adentro hay alfa, en las casas también hay un poco, ahí les van a dar. O allí arriba, a la loma, van a llevar, hay un poco de pasto y agua, ahí van a estar hasta Pascua.

La orden viene de los jilaqatas\*, secretarios generales, del mallku\*, si la oveja entra a la chacra ya te quitan, se lo comen tu oveja, ellos se lo comen, ellos son la directiva. A veces, jugando hacen entrar a las ovejas, se lo van a comer, pues, ya no hay derecho a reclamar, con ese temor ya no hacemos entrar. También hay cholitas lisas<sup>71</sup>, se entran con el ganado, te voy a pagar, les dicen a las autoridades, les roban el corazón. Entonces, no se hacen caso, les dan algo y la oveja come, engorda la oveja. Una vez, otra vez, igual nomás están haciendo comer, bien alimentadas crecen las crías.

La pastora es pasteadora de ovejas. Hay pastor de gente, pastora de pasto, pastora de chacra, de pescado, así pues. Ovejero de ovejas, también qamana\* de la chacra, hay que cuidar del granizo, viento, hacen humear para eso.

La pastora se encarga de las ovejas nomás. Fácil es levantar a la oveja. Por eso, la mujer no deja a sus ovejas, las que no somos negociantes nos dedicamos también a la chacra para cosecharnos. ¿Ahora?, no tengo carne, ¿con qué me puedo cocinar sopita?, ¡anda!, trae a la discutidora, cocinaremos, ella es la más discutidora, hay que carnearla a esa, le venderemos para comprar pan, azúcar, pueden decir pues.

Con la oveja al ayni\* llegamos, tú, pasteas una semana y yo la otra semana, hasta mientras hacemos papa, ella la otra semana se hace papa, así nos ayudamos eso es el ayni\*. También, hacemos la mink'a\*<sup>72</sup>, otras personas tienen tiempo, tú, me lo cosechas yo te pago. Así, trabajamos, me lo pasteas oveja y yo te voy a pagar merienda más, jornal.

71 Se refiere a mujeres jóvenes de pollera que negocian con las autoridades para flexibilizar las normas establecidas de rotación terrenos para el pastoreo.

72 Trabajo colectivo en obras públicas (...), prestación de servicios o trabajos en reciprocidad (Rosat., 2004: 603)

Nos ponemos de acuerdo con nuestras amistades, con algunas bien nos entendemos con otras no también, son orgullosas. Otros, somos iguales, entonces nos ayudamos siempre. Ella conforme, yo también conforme, en cualquier trabajo en cualquier lugar, en la venta en la compra, me lo compras yo también te lo compro, porque hasta para el pasaje falta dinero, entonces: me lo compras yo también te lo compro, así nos ayudamos.

### 6.8 Las mujeres *mama ovejeras*; los hombres *tata toreros*

Tienen vergüenza los hombres, mi crianza es la vaca, así dicen los hombres. De la mujer son las ovejas, esas tus ovejas pulgosas endiabladas, así dicen los hombres. Vos con eso estate entendiéndote, yo con la vaca me voy a entender, así hablan los hombres. Para las crías de la vaca el hombre tiene que traer cebada por carga, van a las dos de la mañana por el desayuno, a las cinco o seis llegan, a la competencia cortan cebada. En Reyes hay que sembrar eso.

Otros hombres ayudan, otros no quieren, otros manejan vaca, oveja. La mamá cocina, lava ropa, hay que tejer, algunos hijos varones hacen también, depende de la persona, si ayuda vive bien, el que no, no es feliz.

### 6.9 Doña Petrona, canto<sup>73</sup>, *k'illpa*<sup>\*74</sup> y fiesta para los animales

Con mi papá, en Navidad, siempre sabemos *k'illpar*<sup>\*</sup>. Mi papá sabe decir: vamos a cocinarnos, bien vamos a carnear una oveja, vamos a cantar. El día

73 Las canciones de este apartado han sido traducidas del aymara por Luis Gómez y Celia Maldonado (19 de julio de 2016).

74 “Los animales son marcados para identificarse: se ranuran sus orejas y las marcas idénticas se transmiten de la madre animal a sus crías, de generación en generación, por la “línea de sangre” llamada *wila kasta*<sup>\*</sup>. El lenguaje simbólico del rito es la sangre materna derramada cuando las orejas son ranuradas. Luego, más tarde en la misma ceremonia, la pareja que está auspiciando el evento puede entregar un regalo de animales a sus hijos como parte de la herencia llamada *tuti*<sup>\*</sup>. Los regalos de ovejas deben ser siempre hembras, puesto que los animales tienen que aumentar en cantidad (...). Esta herencia de animales aumenta paulatinamente a través de los años, cuando las hembras dadas como regalos tienen sus crías. Finalmente, después de varios años, todas las crías de los animales regalados de *tuti*<sup>\*</sup> son llevados por una mujer joven cuando ella se traslada, después del matrimonio, a la casa de su marido (puesto que la regla de matrimonio es predominantemente patri-viri-local); o son donadas, por un joven en el matrimonio, a la riqueza en común de animales que él comparte con su esposa como una pareja recién casada. El aumento de los animales en cantidad es vital en los dos aspectos de la ceremonia del marcado, pues ambos son vistos como una celebración de los poderes femeninos de la reproducción y la regeneración de los rebaños” (Arnold y Yapita, 1997:345-346).

de Navidad sabemos cantar, al día siguiente también sabemos cantar. Ya estamos marcando, el que marca se coloca poncho y hay que alistar aguayo\*, dos refrescos y alcohol. Hay que sacar macho y hembra. El hombre va a estar amarrando y la mujer indica la marca. Después, hay que amarrarle con lanas rojas, hay que colocarle aretes a la ovejita hay que colocarle su chuspa\*

Para hacer la k'illpa\* temprano hay que hacer comer a la oveja. Ni bien sale el sol mi papá sabe hacer comer, para las doce hay que llegar siempre, hay que comer con calma y en la tarde hay que marcar, en la tarde marcamos. Entonces, a la oveja merina sabe hacer mi papá, o mi abuelito y yo de la misma forma hago la costumbre.

En el tiempo de carnaval marcamos con un cuchillo, de vos va a ser llave, de vos t'ika\*<sup>75</sup>, según la marca que corresponde. Así hay que mostrar a la wawas\*. Cuando es hembra se coloca en las dos orejas, Al macho, se le pone lanitas en el cuello nomás. Otros, colocan en un solo lado, hacia arriba si es macho, a la hembra hacia abajo, así colocan.

Los que son familia numerosa, hasta los músicos toman, uno de los hijos suena la caja, dos hijos están tocando y el padre está marcando, como una fiesta hacen para los animales. Entonces, a la cría de la vaca igual nomás marcan, la llama igual también es. Mi papá, también hacía girar y le agarraba de la oreja, ahí hay que colocarle el arete, también hay que colocarle el que patea la llama.

## 6.10 Animales de barro en Navidad

Mi papá sabe pedir de dios y sabe estar marcando a las ovejas. Ahora, en el pueblo de mi esposo he aprendido a pedir con una mesita, con confites, con incienso, con azúcar que hay que pasar a las ovejas, hay que alcanzar a dios y recién empiezo. Esto ha aparecido recién, antes ponían solamente dos copitas de refresco y recién amarraban a las ovejitas hembra y macho, pidiendo para todos, para mis nietos, para que crezcan mis ovejas, ese es el deseo que hay. Y la pareja de ovejas empieza a crecer, después

75 Fulcrand (2004:291) describe que hay dos tipos de corte de oreja. Por un lado, el llamado "llave", que son "dos cortes que dejan un triángulo realizados en el pabellón auricular derecho, se ubican en la misma línea superior, lado a lado, se asemeja a una llave como el nombre indica". En cambio, el corte t'ika alude a "tres cortes que dejan un triángulo en el pabellón derecho, en la línea superior hay un corte, en la línea inferior otro y al medio está el tercero".

que se han pedido del Señor y la Tierra Virgen, la oveja va creciendo bien. Con dos vasitos de alcohol, desato lo que he amarrado y la pareja se levanta, así es la ch'alla\*, así es el deseo.

En Navidad, aquí en Chica Belén, desde las doce van a preparar el barro, hay que llevar merienda, hay que hacer las figuras en barro, hay que preparar el lugar, hay que colocar refresco. Los trabajadores que moldean el barro saben pedir una caja o un fardo de cerveza, eso también hay que cargar. En la tarde los pasantes<sup>76</sup> tienen que meter las figuras, los que han hecho meten a la iglesia, a otros les da flojera y se van. El pasante tiene que estar ordenando [las figuras], yo se ordenar, se meterlo y se venirme, otros se quedan ahí. Otros están cuidando las ovejas, están de ovejeros.

**Fotografía 7**  
**Doña Petrona y sus amigas modelan a su rebaño**



En la Navidad de 2008, en el patio de la Iglesia de la Comunidad de Alto Belén, doña Petrona y sus amigas modelan ovejitas mientras conversan y celebran. Foto: Jhaquelin Dávalos.

Cuando yo he sido pasante mis ovejas estaban en la pampa, y a veces uno hace todo, de un lado a otro y se necesita a otra persona para que

<sup>76</sup> Los pasantes son las personas que se hacen cargo de la fiesta comunal. Un pasante asume la fiesta como una forma de cargo de servicio a la comunidad.

cuide. La fuente de dinero, los vasos [que están la iglesia], también hay que cuidar. Si se pierde ya es culpa mía. Yo tengo que recoger las fuentes de dinero, yo no tengo eso, eso cuesta caro para eso se nombra pasante, hay que nombrar a una persona honrada, toda la semana tiene que cuidar. Eso es de Chica Belén, de Alto Belén igual hacen. Antes éramos tres [comunidades], de allá, de Jullumi, también viene su cuidador, en la iglesia los tres están cuidando.

Eso se hace pensando que vamos a tener más ovejas, ese es nuestro deseo. Hasta viejos vamos a hacer eso. Unos dicen: no quiero oveja, yo quiero vaca, quiero pastear vaca. Otros dicen: ni vaca, quiero auto nomás. Algunos dicen: yo quiero casa de piso, yo no quiero solo una vaquita, pero con esto (simulando dos figuras) yo estoy conforme, así dicen. Otras dicen: cebada también haremos, tiene que crecer, sino con qué vamos a pasar la fiesta, hablan pues.

La gente también piensa: tal vez al año a mí me va a tocar pasar la fiesta, me criaré nomás una vaca con eso voy a pasar la fiesta. Ovejita voy a carnear y vaca voy a vender para la cerveza. Así deseamos y hacemos las figuras para comprar esas cosas.

### **Fotografía 8** **Animales de barro**



En la Navidad de 2008, mientras Doña Petrona Vásquez modelaba ovejitas y recordaba cuando ella estuvo a cargo de la fiesta de la Navidad en la Comunidad. Foto: Jhaquelin Dávalos.

En el patio de la Iglesia formamos una gran masa de barro, usamos palas y una picota. Los varones se reúnen a la izquierda y las mujeres a la derecha. Todos participan, hay personas mayores, jóvenes y niños. Los varones forman toros y tractores. Sus animalitos se ven fuertes, después de la obra gruesa con un poco de agua afinan los detalles, su piel de los toros brillaba. Las mujeres hacen ovejas con muchas crías, golpeamos la masa en una piedra y de ahí separamos pedazos, los ojitos se hace con pajitas, formamos oveja cara negra, criollas, merinos.

Se trabaja bromeando mientras los pasantes ofrecen coca y un poco de alcohol. Más tarde, los animales de barro lo llevamos al templo, ahí todo ya está adornado con luces de colores, muñecas, juguetes, Papa Noeles, arbolitos de Navidad. Los músicos van a venir y animarán la fiesta.

Los tata toreros<sup>77</sup> viendo a sus toros se emocionan y cantan. Don Manuel sabe cantar, diciendo: Señores tata toreros, mama ovejeras, señores prestes, desde los tiempos de los abuelos y abuelas tenemos producción de animales, por eso no nos hemos olvidado de cantar por esta bendición.

### Turuy Turitu

|                        |                                      |
|------------------------|--------------------------------------|
| Turuy turitu           | Lindo toro, torito                   |
| Turuy turuy            | Lindo toro, lindo toro               |
| Qullpa pampansa        | El que se alimenta                   |
| Qullpt'iri             | En la pampa salinosa                 |
| Turuy turuy            | Lindo toro, torito                   |
| Turuy turuy            | Lindo toro, lindo toro               |
| Khaya lumansa          | El que se alimenta en aquella colina |
| Parawayt'iri           | De yerba                             |
| Luqhi turituy          | Loco torito                          |
| Luqhi turu             | Loco toro                            |
| Chipchi turitu         | Torito que parpadea                  |
| Chipchi turituy        | Lindo torito que parpadea            |
| Khaya lumansa jujt'iri | El que exhala en aquella colina      |
| Khä lumansa müt'iri    | El que muge en aquella colina        |
| Khaya lumansa jujt'iri | El que exhala en aquella colina      |
| Aka lumansa wäyt'iri   | El que topa en esta colina           |

77 Tata toreros y mama ovejeras son nominaciones respetuosas dirigidas a los criadores de los toros y a las criadoras de las ovejas que cumplen tareas no sólo veterinarias sino también sociales y espirituales.

También, para los tata toreros y la mama ovejeras hay una canción que cantamos siempre, diciendo: porque con el frío y con la lluvia sufrimos, ahora cantaremos para nosotras, porque sabemos vivir y sabemos pastear.

### Sawtir qapt'ir q'apha imilla

|                                  |                                         |
|----------------------------------|-----------------------------------------|
| Sawt'ir qapt'ir q'apha imilla    | Tejedora, hilandera, chiquita laboriosa |
| Thaya pampan uñatariri           | Que en la pampa fría divisa             |
| Thayan thayjatas                 | Endurecida por el frío                  |
| Lupin lupjatas                   | Quemada por el sol                      |
| Sawt'ir qapt'ir q'apha imilllita | Tejedora, hilandera, niñita laboriosa   |

|                             |                                    |
|-----------------------------|------------------------------------|
| Jumarakititi jilatay        | ¿Eres tú, hermano?                 |
| Wiska k'ant'iri             | El que hace muy bien la sogá       |
| Q'uraw k'ant'iri            | El que hace muy bien la honda      |
| Qullu lumansay pinkillt'iri | El que toca la flauta en la colina |

|                        |                           |
|------------------------|---------------------------|
| Jumarakititi kullakay  | ¿Eres, tú hermana?        |
| Taqi larusiri          | La que se ríe de todo     |
| Awutamasay qaputamasay | Tus tejidos y tus hilados |
| Taqi larkañaway        | Alegran a todos           |
| Taqi munkañaway        | Todos lo admiran          |

Como yo soy de otra provincia y mi mamá se había vuelto herman<sup>78</sup>, y ya no hacía estas cosas; pero, mi abuelita sabe estar cantando, yo sé cantar un poco, el rato que me estoy haciendo ovejitas de barro se cantar así:

78 De la iglesia evangélica.

## Axawiri imilla

|                                   |                                    |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Axawiri imillätway                | Soy niña del pueblo de Caquiaviri  |
| Jilir mallkun phuchhapäthway      | Soy la hija del jefe mayor         |
| Taqi larusiri                     | La que se ríe de todo              |
| Qarwajasa tama tama               | Mis llamas son rebaños y rebaños   |
| Ch'uñujasa pirwa pirwa            | Y mi chuño troje más troje         |
| Qhaphax imillatwa                 | Soy una chica afortunada           |
| Jumatat ukasti                    | ¿Y esa eres tú?                    |
| Ch'uqi panqararu uñtata           | Que se parece a la flor de la papa |
| Jisa, Jilata nayätwa              | Sí, soy yo hermano                 |
| Ch'uqi panqararu uñtata           | Que se parece a la flor de papa    |
| Mama Luwisajasa tama tama         | Mis ovejitas son rebaños y rebaños |
| Jani jakht'kaya tama tama         | Incontables, rebaños y rebaños     |
| Niña Luwisa jiwañatakis wayt'asma | Obligada a morir niña ovejita      |
| Jakañatakis kasarañatakis         | Por norma para vivir y casarse     |
| Wayt'asma                         | te alzo                            |
| Niña Luwisita                     | Mi niña ovejita                    |
| T'ikha Luwisita                   | Ovejita con aretes de color        |
| Waaaa                             | Beeeee                             |

Yo me siento orgullosa con mis ovejitas, con ellas nos hablamos. Me miran moviendo la cabecita de un lado a otro. Saben subirme a mi brazo y saben mordirme suavito. Nosotras criamos ovejas, las ovejas también nos crían. Por eso, Mama Luwisita, diciendo, sabemos cantar.

## Niña Luwisita

|                                        |                                        |
|----------------------------------------|----------------------------------------|
| Niña Luwisa qamasiskañani              | Niña ovejita vivamos juntas            |
| Jumataway taykajasa                    | Tú eres mi madre                       |
| Kullakasa, jilajasa                    | Tú eres mi hermana y hermano           |
| Chachajarakitawa mama Luwisita         | Tú también eres mi esposo, madre oveja |
| Umt'asimay, manqt'asima                | Toma y bebe                            |
| Jumararukiw chichintasma               | A ti te come dulce carne               |
| Jumararukiw t'imphutaxa                | Tú eres el t'imphu*                    |
| Jumarakiwa, chhuchhullimas misk'ipuni  | Tu patita es muy deliciosa             |
| Uqhututumas misk'ispuni                | Tu pancita es muy deliciosa            |
| Niña Luwisita suma uwijita             | Niña ovejita, linda ovejita            |
| Niña Luwisita suma t'imphitu           | Niña ovejita, muy delicioso t'imphu*   |
| Manq'tañamasa, umt'añamasa wali misk'i | Tu comida como tu bebida es deliciosa  |
| Niña Luwisa                            | Niña ovejita                           |
| Niña Luwisa                            | Niña ovejita                           |
| Ratuw waytasinsma                      | Rápido te levanto                      |
| Jumar manq'antañataki                  | Para comerte a ti                      |
| Jani sintimintuni jumar kharintasma    | Sin sentimiento a ti te carneo         |
| Manq'antaraksmaway Niña Luwisita       | A ti siempre te como niña ovejita      |
| Niña Luisita, babaaaaa                 | Niña Luisita, babaaaaa                 |

Lo carneo<sup>79</sup>, lo vendo y se lo llevan rápido, por eso es querida la oveja. Acostumbrada a la oveja estoy, no quiero dejar siempre, todo lo que necesito me da. Crían, unas nacen, otras vendo; como mis hijas, así también les cuido.

79 El último estribillo de la canción Mama Luwisita, interpretada por doña Petrona Vásquez, puede parecer que la pastora carnea sin sentimiento a la oveja; sin embargo, observando la relación de la pastora con su oveja, más bien refiere a que ella quiere carnear rápido al animalito, como que la rapidez del acto podría conjurar el dolor por la muerte de la oveja.

# Glosario

| Término en aymara                      | Traducción al castellano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Fuente             |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| <i>Aguayo</i>                          | “ <i>Awayu</i> s. ‘ <i>aguayo</i> ’. Pieza tejida de lana, de forma cuadrangular de aproximadamente 1,50 por 1,20 m, de varios colores muy vivos, a franjas y con figuras. La usa generalmente la mujer para transportar diferentes objetos o para llevar a un bebe cargado sobre la espalda, aunque algunas veces, los varones también lo hacen. Algunas de estas prendas están destinadas al uso diario, pero otras son para uso especial como asumir un cargo de autoridad de la comunidad. Esta prenda es tejida por las mujeres.”                                                                                                                                        | Maldonado, 2017:83 |
| <i>Ayllu</i>                           | “ <i>Ayllu, jatha</i> . s. Casta. Linaje. Unión familiar que con el tiempo ha llegado a formar la actual comunidad indígena.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Layme, 2004:42     |
| <i>Ayni</i>                            | “Sistema aymara-quechua de ayuda mutua, individual o colectiva, voluntaria u obligatoria, en trabajos agrícolas, construcción de casas, etc. o bien en especie.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Rosat, 2004:77     |
| <i>Ch'h'alla</i> ,<br><i>ch'allaña</i> | “ <i>Ch'alla</i> s. El día del acto ritual o de la ceremonia.<br><i>Ch'allaña</i> . tr. Realizar un acto ritual con licor pidiendo bienestar y prosperidad o que la cosa festejada dure mucho.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Layme, 2004:57     |
| <i>Chancaca</i>                        | Del náhuatl <i>chiancaca</i> ‘azúcar moreno’ o del quechua <i>ch'amqay</i> ‘triturar’. Tableta rectangular hecha con la miel que se obtiene de la caña de azúcar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | RAE, 2020          |
| <i>Ch'illkha</i>                       | “ <i>Ch'illkha</i> s. Hierba medicinal para dolor de hueso. Las hojas mojadas se aplican sobre las heridas para secarlas y cerrar.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Flores, 2005:15    |
| <i>Chita</i>                           | “Cría de la oveja, cordero pequeño. Cría separada de la madre, criada y alimentada por una persona a la que normalmente sigue.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Fulcrand, 2004:276 |
| <i>Chitita/ wi-chu usu</i>             | “ <i>Usu wichu</i> . loc. nom. ‘ <i>diarrea</i> ’. Desarreglo intestinal que se caracteriza por la evacuación repetida de excrementos líquidos y muy fluidos. Esta enfermedad en ovejas crías y adultas, se debe a la presencia del parásito <i>Cryptosporidium parvum</i> . Según conocimiento popular, esta enfermedad se debe, también, al enfriamiento de los intestinos por ingerir escarcha con el pasto. Para prevenirla, el pastor saca a los animales del corral una vez que la escarcha desaparece, cerca de las nueve de la mañana o, los lleva a pastar en lugares secos donde hay abundante paja brava. También se puede prevenir con la aplicación de vacunas.” | Maldonado 2017:99  |

| <b>Término en aymara</b>    | <b>Traducción al castellano</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Fuente</b>        |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <i>Chulu usu/ caracha</i>   | “ <i>Q’asari</i> s. ‘sarna’. Enfermedad contagiosa de la piel que se manifiesta por la aparición de vesículas y pus, las que causan picazón intensa, producida por un ácaro o arador de la sarna que ataca la región axilar, abdominal, ano-caudal e inguinal del camélido. Produce fiebre interna en la región afectada, pérdida de peso, merma de lana y, si no se la trata a tiempo, la muerte. Un remedio tradicional es hacer cocer la tibia en brasa para obtener su tuétano de la tibia y mezclarlo con azufre. Actualmente, para prevenir la sarna se usan agentes químicos como Sarnatox B3 mezclados en agua. [Var.: <i>q’asarja</i> ].”                                     | Maldonado, 2017: 98  |
| <i>Chulo jamaqu</i>         | “ <i>Jamak’u</i> s. ‘piojo’ Parásito diminuto de forma ovalada, de 2 a 3 mm de largo, de color azul oscuro, piel flexible, resistente; cuerpo ovalado y chato, sin alas, con las patas terminadas en uñas y antenas muy cortas, filiformes y con cinco articulaciones, y boca con tubo a manera de trompa que le sirve para chupar. Vive en el cuerpo de las alpacas [y ovejas] y ataca principalmente a las crías, alimentándose de su sangre, de modo que las debilita, su fecundidad es muy alta, de modo que si no se las cura a tiempo, el animal puede morir. Se presenta en la época de calor, entre los meses de marzo y abril. [Var.: <i>jap’aku</i> ] [Sin.: <i>itha</i> ].” | Maldonado, 2017: 97  |
| <i>Chuño</i>                | “ <i>Ch’uñu</i> s. Fécula de la patata.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Layme, 2004:63       |
| <i>Chuspa</i>               | “ <i>Ch’uspa</i> s. ‘bolsa’ 1 Bolsa pequeña tejida de lana de alpaca, de 10 por 12 cm, tiene una tira delgada, también tejida en telar de mano, que sirve para colgarse al cuello. La utilizan los hombres para guardar o transportar coca y objetos personales pequeños. 2 Bolsa tejida de lana de alpaca, de 40 cm de ancho por 50 cm de alto, tiene una tira delgada, también tejida en telar horizontal, que se usa como colgador. La usan los jóvenes en las ciudades para guardar sus objetos personales o material de estudio. La elaboran principalmente las mujeres. [Sin.: <i>pulsa, murala</i> ].”                                                                          | Maldonado, 2017:84   |
| <i>Jilaqata</i>             | “ <i>Jilaqata</i> s. Jefe. Autoridad principal del <i>ayllu</i> o la comunidad.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Layme, 2004:83       |
| <i>K’illpa</i>              | “ <i>K’illpha</i> s. Señal que tienen los camélidos en una de sus orejas. Esta señal se realiza cortando un pedazo pequeño y de forma específica del pabellón de las orejas. Según la forma y el tamaño, las marcas tienen diferentes nombres y designan al propietario: palta, p’isaqa, phuju, etc. [Sin.: <i>markha</i> ].”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Maldonado, 2017:91   |
| <i>K’illpar, k’illphaña</i> | “ <i>K’illphaña</i> tr. Marcar el ganado cortando o señalando en las orejas en las fiestas ganaderas.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Layme, 2004:103      |
| <i>Mallku</i>               | “ <i>Mallku</i> s. cargo de máxima autoridad masculina de una comunidad originaria que le toca por rotación, a una determinada persona, está encargado de velar por el bienestar de los comunarios de su pueblo.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Maldonado, 2013: 161 |

| <b>Término en aymara</b>  | <b>Traducción al castellano</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Fuente</b>            |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| <i>Mama Uywiri</i>        | Mujer que cuida el rebaño, <i>awatiri</i> s. 'pastor' 1 Persona que cuida el ganado, sea de alpacas, llamas, ovejas o vacas. Su función no sólo es el pastoreo sino, el cuidado integral de los animales porque los considera parte de su familia y, difícilmente los deja al cuidado de otra persona. " <i>Uywa wawajax kamachaskpachasa</i> " 'qué estarán haciendo mis hijos' es una frase expresada por una de las pastoras del altiplano. Además de cuidar al ganado, durante el día el pastor se dedica al hilado, al tejido y al manejo del riego. 2 En términos rituales, el <i>titi</i> o gato montés cumple el rol de pastor de los animales. Disecado nunca falta en casa de un pastor de camélidos, especialmente el día de festejo a las alpacas, se lo guarda, generalmente, en un <i>titi q'ipi</i> ." | Maldonado, 2017: 55      |
| <i>Mink'a</i>             | "Trabajo colectivo en obras públicas (...), prestación de servicios o trabajos en reciprocidad."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Rosat, 2004: 603         |
| <i>Nasa l'aqu</i>         | "Gusano de la nariz, enfermedad causada por la larva de una mosca que se desarrolla en la nariz de una oveja."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Kürmi, 2002:91           |
| <i>Palliri</i>            | "Mujer minera que trabaja recogiendo metales."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Layme, 2004:130          |
| <i>Phasa</i>              | "Arcilla calcárea comestible."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Layme, 2004:137          |
| <i>Acullicar pijchar,</i> | " <i>Acullicar</i> (del quech. ' <i>akulliy</i> 'mascar coca') intr. Mascar una porción de hojas de -> coca (2) en una mejilla interior de la boca; remojada con la saliva se forma una especie de bola pequeña de la cual se extrae el jugo que tiene. Se la puede mezclar con la -> <i>llujta</i> para endulzar un poco el sabor amargo. Esta costumbre se la realiza antes de la siembra y cosecha de la -> coca (2), como un ritual de permiso y agradecimiento a la tierra para que la producción sea buena."                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Espejo, 2018:108         |
| <i>Pirwa</i>              | "Depósito redondo de productos agrícolas (granos, generalmente forraje), de caña hueca u otros juncos y barro; otros son rectangulares, de adobe y/o piedra."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Rosat, 2004:758          |
| <i>Phuskalla</i>          | "Fruto de una variedad de cacto, muy similar a la tuna, de color amarillo y hasta de color rosado claro."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Layme, 2004:140          |
| <i>Qañawa</i>             | " <i>Qañawa</i> s. 1 Planta alimenticia pseudocereal, mide de uno a tres metros. Las hojas son anchas y polimorfos; el tallo central comprende hojas lobuladas y quebradizas con ramas, dependiendo de la variedad o densidad del sembrado; las flores son pequeñas y carecen de pétalos. Son hermafroditas y generalmente se autofertilizan. 2 Fruto de esta planta mide aproximadamente 2 mm de diámetro (de 250 a 500 semillas/g), rodeado por el cáliz, de color rojizo o marrón oscuro."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Maldonado, 2013: 162-163 |
| <i>Qamana</i>             | "Sistema de ayuda mutua en los trabajos de siembra."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Layme, 2004: 144         |
| <i>Sayaña</i>             | "Propiedad que consta de casa y de terrenos situados en los alrededores de la que habita la familia."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Layme, 2004: 166         |
| <i>T'imphu</i>            | "Plato de cordero con papas peladas, arroz graneado y otros ingredientes."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Layme, 2004: 186         |

| Término en aymara                   | Traducción al castellano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Fuente                                           |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <i>T'ika</i>                        | "Tres cortes que dejan un triángulo en el pabellón derecho [del animal, durante la <i>k'illpa</i> ], en la línea superior hay un corte, en la línea inferior otro y al medio está el tercero."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Fulcrand, 2004:291                               |
| <i>T'ula</i>                        | <i>T'ula</i> s. bot. Arbusto verde, de aproximadamente 30 cm de alto y flores amarillas. Crece en forma abundante en el altiplano y sirve como alimento para algunos animales, pero pocas veces para la alpaca.<br><br><i>T'ulita</i> : diminutivo de <i>t'ula</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Maldonado, 2017:63<br><br>Trabajo de campo 2008. |
| <i>Tunta</i>                        | "Chuño blanco. Papa que antes de ser secada ha sido pasada por la helada y puesta al agua durante unos 20 y 30 días según la consistencia y variedad de la papa."<br><i>Tuntita</i> : diminutivo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Layme, 2004:178                                  |
| <i>Tuti</i>                         | " <i>Tuti</i> s. ' <i>herencia</i> ' Conjunto de bienes, derechos y obligaciones que, al morir una persona, se transfiere a sus herederos o legatarios. * ~ <i>anaki</i> loc. nom. Crear un nuevo rebaño. Cuando se forma una nueva familia, los padres tanto del novio como de la novia les entregan el ganado que les corresponde desde niños para que formen su propio rebaño familiar. [Sin.: <i>tamachaña</i> <3>] * ~ <i>anthapi</i> loc. nom. Acción de unir los bienes y rebaños de camélidos que los recién casados aportan al matrimonio, generalmente en la casa del esposo. Los padres del novio celebran la llegada de la novia y el nacimiento de la nueva familia con un <i>akhulliku</i> o compartir la coca." | Maldonado, 2013: 57                              |
| <i>Uywa</i>                         | " <i>Uywa wawa</i> s. Conjunto de animales domésticos. Para los pastores los animales forman parte de su familia y son considerados como sus hijos, por tanto, los cuidados que reciben son los mismos que se da a una persona."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Maldonado, 2017: 58                              |
| <i>Uywiri</i>                       | "Persona que cría el ganado". También es la "persona encargada de criar o educar a un niño."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Layme, 2004:194                                  |
| <i>Uywiris</i>                      | Espíritus criadores de la sociedad pastoril.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Trabajo de campo 2008.                           |
| <i>U y w i r i s<br/>achachilas</i> | "Espíritus de animales silvestres (serpientes, pumas, zorros, suris, etc.) [ <i>Uywiri</i> ] <i>Achachila</i> s. En la mitología aymara, espíritu guía de un pueblo. Es el espíritu de un antepasado y está representado por una montaña alta, tiene una relación filial con los aymaras porque sigue habitando cerca de su comunidad, protegiendo a los suyos, compartiendo sus sufrimientos y bendiciendo su trabajo. Es muy venerado por el pueblo y tiene casi la misma importancia que la Pachamama."                                                                                                                                                                                                                     | Maldonado, 2013: 160                             |
| <i>Uywiris<br/>jaqi</i>             | Espíritus de animales domésticos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Quiso, 2006                                      |
| <i>Wawa</i>                         | Niño o niña pequeña.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Trabajo de campo 2008.                           |
| <i>Way</i>                          | "Exclamación de dolor físico, pena, lástima, miedo."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Rosat, 2004:1228                                 |

| <b>Término<br/>en aymara</b> | <b>Traducción al castellano</b>                                                                                                                                               | <b>Fuente</b>          |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <i>Whipala</i>               | “Símbolo andino que representa la pluralidad de las naciones, lenguas, culturas y pensamientos.”<br>Reconocida como símbolo patrio por el D.S. N° 241 de 5 de agosto de 2009. | Layme, 2004:203        |
| <i>Wila kasta</i>            | Línea de sangre tanto para la comunidad humana como para los animales.                                                                                                        | Trabajo de campo 2008. |



## Bibliografía

- AGARWAL, Bina. (1997). El género y el debate medioambiental: Lecciones desde India. En: Ecología y Feminismo. MaXoxé Agra (Comp.). Granada: Ediciones Comares.
- AGUILAR, Mariflor. 1998. Confrontación crítica y hermenéutica: Gadamer, Ricoeur y Habermas. México: Distribuciones Fontamara.
- ALBARRACÍN, Jorge. 2013. Análisis de la construcción de la ruta de Desarrollo Sectorial: Estrategias y Planes de Desarrollo 1952-2012. La Paz: CIDES/UMSA.
- ANDRÉU, Jaime. 2000. Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Granada. [www.public.centrodeestudiosandaluces.es](http://www.public.centrodeestudiosandaluces.es), pp. 1-34.
- ARNOLD, Denise; YAPITA, Juan de Dios. 1998. Río de vellón, río de canto. Cantar a los animales una poética andina de la creación. La Paz: HISBOL; ILCA.
1997. La lucha por la dote en un ayllu andino. En: Más allá del silencio: fronteras de género en los Andes. Denise Arnold (comp.). La Paz: CIASE; ILCA: 245-387.
- ARNOT, Madeleine. 1999. Feminismo y educación democrática. En: Congreso Internacional de Didáctica, Volver a pensar la educación Vol. I. Política, educación y sociedad. Madrid: Morata y Fundación Paidea: 307-325.
- ATCHOARENA, David; GASPERINI, Lavinia. 2004. Educación para el desarrollo. Hacia nuevas respuestas de política. Roma: FAO/ UNESCO.

- AYUSTE, Ana; TRILLA, Jaume. 2005. Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336. Barcelona: Universidad de Barcelona: 219-248.
- BACON, Francis. 1960. *The New Organon and Related Writings*. Indianapolis: BobbsMerrill.
- BALAREZO, Susana. 1994. Guía metodológica para incorporar la dimensión de género en el ciclo de proyectos forestales participativos. Quito: FAO/FTPP/DFPA.
- BARBIERI, Teresita de. 1993. Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú: 145-169.
- BEJARANO, María; SORIANO, Rodolfo. 1997. Metodología práctica para la incorporación de género en proyectos de desarrollo rural. La Paz: Subsecretaria de Asuntos de Género; NOGUB; COSUDE.
- BOSERUP, Ester. 1970. *Women's Role in Economic Development*. Londres: George Allen and Unwin.
- CÁCERES, Carlos y otros. 2004. *Ciudadanía Sexual en América Latina: Abriendo el Debate*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. 2007. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: SAAVEDRA, José Luis (comp.). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB; CEUB: 291- 307.
- DAVAA, Byambasuren; FALORNI, Luigi (directores). 2003. *La historia del camello que llora* [documental]. Alemania.
- DELORS, Jacques. 1994. Los cuatro pilares de la educación. En: *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO: 91-103. En línea: <https://cutt.ly/RfJ2pVw> (acceso 20/09/20).
- DUSSEL, Enrique (2004). Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). México: UAM, pp. 1-26. En línea: <https://tinyurl.com/y2c84h49> (acceso 21/11/20).
- ESCOBAR, Gustavo. 1994. *Introducción a la Filosofía II. Problemas, ideas y autores*. México: McGraw-Hill.
- ESPEJO Ch. Claudia. 2018. Estudio del léxico de los productores de la hoja de coca, del municipio de Chulumani, de la provincia Sud Yungas del departamento de La Paz. Tesina de grado Carrera Lingüística e idiomas. La Paz: UMSA

- ESTEVA, Gustavo. 1997. Desarrollo. En: Diccionario del desarrollo. Un guía del conocimiento como poder, WOLFGANG, Sanchs (ed.). Cochabamba: CAI: 52- 93.
- FAO. 2015. Construyendo una visión común para la agricultura y alimentación sostenibles: Principios y enfoques. Roma: FAO.
- FLICK, Uwe (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- FLORES E., Elsa. 2005. Estudio del léxico de la flora en el aymara de la provincia Ingavi. Tesina de grado Carrera Lingüística e idiomas. Viacha: UMSA.
- FREIRE, Paulo. 1970. Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.
- FULCRAND, Bernardo. 2004. Las ovejas de San Juan. Una visión antropológica de la introducción del ovino español y su repercusión en la sociedad rural-andina. Cusco: Asociación Arawira.
1983. Enfermedades de los ovinos y su tratamiento. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas"; Granja Escuela "Pumamarca".
- GADAMER, Hans-Georg. 1977. Verdad y método. Salamanca: Sígueme.
- GOROSTIAGA, Xabier. 1999.. En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. Desafíos y retos para la Universidad y en América Latina y el Caribe. La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, 15: 48-62.
- GHISO, Alfredo C. 2007. Itinerarios de actuación: Alfabetización un territorio con horizontes emancipatorios. La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, 25: América Latina sin analfabetismo ¿cómo y cuándo? CEAAL: 6-14.
1998. Pedagogía del conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. Medellín: CESEP.
- GIESEL, Elisabeth; HERNÁNDEZ, Claudia. 1997. De apéndice a línea transversal: una experiencia de trabajo con género en los Ayllus Calcheños. En Teorías y prácticas de género. Una conversación dialéctica de género. PAULSON, Susan y CRESPO, Mónica (comp.). Cochabamba: Embajada Real de los Países Bajos: 169-181.
- GEILFUS, Frans. 1997. Herramientas para el Desarrollo Participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación. San Salvador: Prochamate; IICA.
- GUIMARAES, Roberto. 1996. Desarrollo Sostenible: de la retórica a la formulación de políticas públicas. En: Desarrollo Humano:

- problemas y perspectivas, PNUD. Cochabamba: CESU-UMSS: 57-72.
- GUTIÉRREZ, Myriam. 1996. La incorporación de la perspectiva de género en los proyectos medio ambientales. Perú: PROEQUIDAD.
- GUZMÁN, Adriana, VINO, Beatriz; FERREIRA, Bernarda. 2005. Producción ovina en comunidades aymara de la provincia Aroma. La Paz: Kürmi-Apoyo al Desarrollo Sostenible Interandino.
- HARRIS, Olivia. 1985. Complementariedad y conflicto. Una visión andina del hombre y la mujer. *Allpanchis* (21)25: 17-42.
- JEAN, Robert. 1997. Producción. En: Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder, WOLFGANG, Sanchs (ed.). Cochabamba: CAI: 277-298.
- JOEKES, Susan P. 1987. Las mujeres y la economía mundial. México: INSTRAW; Siglo XXI.
- JOST, C; FERDOUS, N; SPICER, T. 2014. Caja de herramientas de género e inclusión; investigación participativa sobre cambio climático y agricultura. Turrialba (Costa Rica): CATIE; CGIAR; CCAFS; CARE Internacional; ICRAF. En línea: <https://cutt.ly/afJ7S85> (acceso. 20/09/2020).
- KUHN, T. 2002. El Camino desde la Estructura. Conant J, Haugeland J (Comps.). Buenos Aires: Paidós.
- KÜRMI. 2003. Consolidación de la producción ovina en comunidades aymara: Informe final. La Paz: Kürmi .
2002. Producción ovina. La Paz: Kürmi.
- LAGARDE, Marcela. 1996. Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Madrid: Horas y Horas.
- LLANQUE, Andrés. 1996. El año pastoril aymara. En: Reunión Anual de Etnología 1995. Tomo I. La Paz: MUSEF: 67-75.
- LLANQUE, Andrés; QUISPE, Jesús. 1995. La crianza de la "Uywa" en la sociedad pastoril aymara. En: Reunión Anual de Etnología 1994. Tomo I. La Paz: MUSEF: 93-100.
- LAYME, Félix. 2004. Diccionario bilingüe aymara castellano. La Paz: Consejo Educativo Aymara.
- LEFF, Enrique. 2006. Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Ponencia presentada en el I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socio-educativa, Barcelona, noviembre de 2005: 1-12.
- LORETO, Palacios. 2009. Epistemología y Pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmi-

- sión del conocimiento científico. Horizontes Educativos, (14)1. Chile: Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades: 65-75.
- LUYKX, Aurolyn. 1997. Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos. En: Más allá del silencio. Las fronteras de género en los Andes, Arnold, Denise (comp.). La Paz: CIASE/ILCA:189- 231.
- LUZURIGA, Lorenzo. 1961. Historia de la educación y la Pedagogía. Buenos Aires. Editorial Losada S. A.
- LYNCH, M. 2000. Against Reflexivity as an Academic Virtue and Source of Privileged Knowledge. Theory, Culture and Society, 17(3): 26-54.
- MALDONADO P., Celia. 2013. Léxico de los alpaqueros aymaras en Warikunka: definición lingüística y enciclopédica. Tesis de grado Carrera Lingüística e idiomas. La Paz: UMSA.
2017. Léxico de los alpaqueros aymaras en Warikunka: definición lingüística y enciclopédica. La Paz: MPC.
- MERÇON, Juliana; ROSELL, Julieta A.; AYALA-OROZCO, Bárbara; BUENO, Isabel; LOBATO, Anaid; ALATORRE Frenk, Gerardo. 2018. Colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad en México: principales retos y estrategias. En MERÇON, Juliana; ROSELL, Julieta A.; AYALA-OROZCO (coord.). Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad. Ciudad de México: Coplt-arXives y Red Temática de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt: 17-48.
- MIALARET, Gastón. 1977. Ciencias de la educación. Barcelona: Cikos.
- MORENO, Olmedo, Alejandro. 2002. Historias de vida e investigación. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- PAULSON, Susan; CRESPO, Mónica. 1997. Teorías y prácticas de género. Una conversación dialéctica de género. Cochabamba: Embajada Real de los Países Bajos.
- PÉREZ, S. Gloria. 1994. Investigación Cualitativa: retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.
- PETERS, Richard. 1977. Filosofía de la educación. México: Fondo de Cultura Económica.
- QUINTÍN, Pedro. 2004. Reflexividad y límites en el pensamiento de Pierre Bourdieu. Revista de Antropología y Sociología Virajes, (2)1: 105-128.

- QUIISO, Víctor. 2006. Los animales en la cosmovisión andina y occidental moderna. Ponencia presentada al Taller sobre: crianza de una escuela culturalmente amable, Puno 15 de enero. Puno: PRATEC; Asociación Chuyma de Apoyo Rural, CHUYMA ARU.
- RAE, Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. España: Fundación Caixa. En línea: <https://dle.rae.es/chancaca> (acceso 6/12/20).
- RAHNEMA, Majid. 1997. Participación. En: Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder, WOLFGANG, Sanchs (ed.). Cochabamba: CAI: 194- 215.
- RESTREPO, Eduardo. 2007. Modernidades, subalternidades y escuela. En: Educación superior, interculturalidad y descolonización. SAAVEDRA, José Luis (comp.). La Paz: PIEB; CEUB: 277-290.
- RESTREPO, Jairo. 2003. La luna: el sol nocturno en los trópicos y su influencia en la agricultura. Managua: Colección Saberes y haceres del mundo rural.
- RODRÍGUEZ, Gregorio, GIL, Javier y GARCÍA, Eduardo. 1996. Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe.
- ROSAT, Adalberto. 2004. Diccionario Enciclopédico quechua–castellano del Mundo Andino. Cochabamba: Verbo Divino.
- RÖSING, Ina. 1997. Los diez géneros de Amarete, Boliva. En: Arnold, Denise (Comp.). Más allá del silencio. Las fronteras de género en Los Andes. La Paz: CIASE/ ILCA: 77-92.
- SACRISTÁN, Ana. 1999. Apuntes críticos sobre feminismo y educación. Volver a pensar la educación. En: Congreso Internacional de Didáctica, Volver a pensar la educación Vol. I. Política, educación y sociedad. Madrid: Morata y Fundación Paidea: 294-306.
- SILVERBLATT, Irene. 1989. Género y clases en los Andes prehispánicos y coloniales. Cuzco: Centro de Estudios Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- SHIVA, Vandana. 1997. Recursos. En: Diccionario del desarrollo. Un guía del conocimiento como poder, WOLFGANG, Sanchs (ed.). Cochabamba: CAI: 319-336.
- TICONA, Esteban. 2004. La Revolución Boliviana de 1952 y los Pueblos Indígenas. Temas Sociales, 25: 8-21.
- UMSA. Repositorio Institucional de la Universidad Mayor de San Andrés, Carrera Ciencias de la Educación, Tesis 2019. En línea: <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/6589>

- (acceso 16/11/20).
- VALENCIO, Jaime de; CARRETERO, Anselmo. 2001. La evolución de las teorías del desarrollo rural: la aplicación en España. *Investigaciones Sociales*, (5)7 :151–172.
- VALLADOLID, Julio (1993). Las plantas en la cultura andina y en Occidente moderno. Lima: PRATEC.
- van den BERG, Hans. 1989. La Tierra no da así nomás: los ritos agrícolas en la religión de los aymaras cristianos. La Paz: CEDLA.
- van't HOOFT, Katrien. 2004. Gracias a los animales. Cochabamba: AGRUCO; CIGAC; Plural.
- van KESSEL, Juan. 1992. Tecnología aymara: un enfoque cultural. En: La cosmovisión aymara, van den BERG, Hans; SCHIFFERS, Norbert (comp.). La Paz: HISBOL; UCB: 187-217.
- van RIJCKEGHEM, Marcos. 1985. Apuntes para el mejoramiento ovino. Oruro: Centro Diocesano de Formación Campesina.
- VILLARROEL, Tito; MARISCAL, Juan Carlos. 2010. Innovación tecnológica a partir del diálogo de saberes: pautas metodológicas y experiencias. Cochabamba: AGRUCO.
- WALSH, Catherine. 2007. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a epistemologías decoloniales. En: Educación superior, interculturalidad y descolonización, SAAVEDRA, José Luis (comp.). La Paz: PIEB; CEUB: 229-244.



Producción: Preview gráfica  
Teléfono: 2488413/ [previewgrafica@gmail.com](mailto:previewgrafica@gmail.com)

Impreso en Bolivia

El estudio de Jhaquelin Dávalos intenta reconciliar la fragmentación entre acciones de transferencia tecnológica y enfoque pedagógico. Así, establece un diálogo entre dos vertientes estructuradas e independientes del ámbito académico. El divorcio entre ambos saberes, se reconoce en la difícil transferencia y aplicación de prácticas recomendadas para introducir nuevas tecnologías en el campo.

La autora devela, en un caso de transferencia tecnológica, ingresando una nueva raza de oveja: “Hampshire” y “Suffolk” (“ovejas cara negra”) en el sur del altiplano de La Paz, el cómo aun se desconoce el saber local respecto a la práctica pastoril, y los problemas que surgen en la incorporación de las nuevas prácticas en el lugar.

Este estudio requiere de una gran sensibilidad y empatía. La autora emplea hábilmente la etnografía y se inmiscuye, sutilmente, en la cotidianidad de la vida pastoril de las mujeres. Solo así, con largas horas de caminata y un sinnúmero de cuestionamientos se logra una imagen tan completa y reivindicadora de la realidad, junto a las tensiones que emergen en la relación técnico - mujer campesina. La autora rescata esta realidad y la trae al ámbito académico, presentando una visión renovadora de las mujeres expertas en su hacer; de mujeres con conocimientos, prácticas de crianza ovina, discursos críticos y el vínculo emocional que conserva las relaciones naturales del entorno. Mujeres que se vuelven, al mismo tiempo, madres y madres naturaleza.

Geovana Mercado  
Investigadora Postdoctorado  
SLU-Swedish University of Agricultural Sciences  
Universidad Sueca de Ciencias Agrícolas

