

---

Dossier

Culturas educativas y praxis pedagógica comunitaria  
aymara: wawas-territorio en Micaya y Colquencha (La  
Paz, Bolivia)



Educational cultures and Aymara community  
pedagogical praxis: Wawas-territory in Micaya and  
Colquencha (La Paz, Bolivia)

---

**Weimar Giovanni Iño Daza**  
Universidad Mayor de San Andrés, Estado  
Plurinacional de Bolivia  
wino.umsa@gmail.com

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias  
Sociales

vol. 15, núm. 25, 2026  
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
ISSN-E: 2250-6942  
Periodicidad: Semestral  
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 23 octubre 2025  
Aprobación: 17 abril 2026

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.15259312>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765628012/>

**Resumen:** El artículo describe la *praxis* de la pedagogía comunitaria aymara, específicamente en los territorios de Colquencha y Micaya, pertenecientes a la sexta sección municipal de la provincia Aroma (departamento La Paz, Bolivia). Para ello, se recurrió al método de la historia oral, siendo las principales técnicas empleadas las entrevistas individuales, la observación, la revisión y análisis bibliográfico, las que dieron la posibilidad de comprender el contexto de estudio y explicar la *praxis* comunitaria de relacionalidad entre *wawas*-territorio a través del camino de aprendizaje como parte del ser persona natural y social en territorios aymaras. Uno de ellos, los roles asignados en la siembra y crianza de cultivos en Micaya; y el otro, la biopolítica espiritual de los angelitos en el cargo del *kamana*. En ambos casos se aprecia la socialidad, la convivencialidad y la relacionalidad de cuerpo-territorio-tierra que pone de manifiesto la vigencia de una ancestralidad y memoria del cuidado de la vida y de la naturaleza mediante el despliegue de aprendizajes bioculturales y saberes agroecológicos que son recreadas desde el aprender haciendo, desde la educación de la atención, la oralidad y la corporalidad.

**Palabras clave:** pedagogía comunitaria, educación de la atención, oralidad, enculturación, crianza mutua.

**Abstract:** This article describes the practice of Aymara community pedagogy, specifically in the territories of Colquencha and Micaya, part of the sixth municipal section of Aroma Province (La Paz Department, Bolivia). The main techniques employed were individual interviews, observation, and bibliographic review and analysis. These techniques provided an opportunity to understand the context of the study and explain the community practice of relationality between Wawas and territory through the learning process as part of being a natural and social person in Aymara territory.

One of these is the roles assigned in the planting and raising of crops in Micaya; and the other is the spiritual biopolitics of the little angels in the position of Kamana. In both cases, the sociality, conviviality, and relationality of body-territory-land are appreciated, which reveals the validity of an ancestry and memory of caring for life and nature through the deployment of biocultural learning and agroecological knowledge that are recreated through learning by doing, through the education of attention, orality, and corporality.

**Keywords:** community pedagogy, care education, orality, enculturation, mutual nurturing..

## Introducción

Los saberes ancestrales y conocimientos indígenas “se expresan en ámbitos como el uso de los espacios, el manejo agrícola y ganadero, en la ecología de los territorios, en la medicina y el conocimiento del cuerpo y las emociones” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC], 2019, p. 24). De este modo, los saberes agroecológicos despliegan la cosmopraxis de conocimientos y técnicas que posibilitan la producción agrícola de forma sustentable, en diálogo con los ciclos naturales y la biodiversidad. Para Lagos et al. (2025), son prácticas relativas a la agrobiodiversidad y los agroecosistemas, que están adaptadas localmente y que han sido desarrolladas por comunidades rurales de todo el mundo a través de su interacción con el entorno natural. Según Flores (2021), es el manejo de agroecosistemas desde prácticas agrícolas sustentables que favorezcan la inclusión social, la calidad ambiental y la soberanía alimentaria que les han permitido desarrollar actividades productivas agrarias, más eficientes, para adaptarse a los nuevos tiempos.

Para el caso de los aymaras, los saberes agroecológicos pueden ser técnicos y productivos, como el descanso de la tierra y la rotación de cultivos, el manejo ecológico de plagas, el empleo de bioinsumos orgánicos y de semillas locales, los saberes agroclimáticos de observación e interpretación del clima con base en los indicadores naturales y sociales, los agrorituales como forma de relacionalidad recíproca espiritual con la tierra, los saberes políticos y sociales como la organización comunitaria, la estructura de sistemas de autoridades originarias y campesinas, las formas de trabajo comunitario como la *mink'a* [pedir ayuda prometiendo algo], el *ayni* [correspondencia mutua y compromiso de reciprocidad] y las normas de producción agrícola.

Mientras, los aprendizajes bioculturales se plasman en la transmisión generacional de saberes agroecológicos mediante la tradición oral y el trabajo en las parcelas que articulan la diversidad cultural con la diversidad biológica. En suma, son las manifestaciones de la cosmopraxis de los pueblos las que llegan a constituirse a partir de la interacción con el ambiente y particularmente con la agrobiodiversidad (Zárate, 2022). Es decir, la revalorización de la memoria y patrimonio biocultural como una herencia viva que permite a las comunidades aymaras la relacionalidad recíproca y convivencia armónica con la Madre Tierra, así como la biopolítica en contextos contemporáneos, puesto que busca el cómo lograr el beneficio colectivo (Foucault, 1994). Para Espósito (2006), la

biopolítica afirmativa no es sobre la vida, sino de la vida, por lo que a la biopolítica aymara se la comprende como la autogestión comunitaria de la vida y del territorio desde la convivencia y coexistencia, desde la relacionalidad recíproca complementaria entre cultura y naturaleza, ya que permiten la crianza mutua entre ser humano-naturaleza-espiritualidad (Iño, 2023) presente en normas y procedimientos propios, la memoria y patrimonio biocultural, saberes ancestrales y prácticas agrorituales que forman parte de la cosmopraxis y ontología de la reproducción y sostenibilidad de la vida.

En Bolivia, desde 2010 se viene implementado el modelo educativo sociocomunitario productivo que retoma el vínculo entre escuela-comunidad-territorio, siendo sus ejes articuladores la Educación Intercultural, Intracultural y Plurilingüe (EIIP), educación para la producción, la convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria, con valores sociocomunitarios. Por ello, promueve el desarrollo de cualidades, capacidades, habilidades y potencialidades en los/as estudiantes, que se implementan mediante cuatro dimensiones: ser, saber, hacer y decidir como ruta metodológica. De este modo, busca la formación integral que tiene como base a las lógicas de convivencia y complementariedad con la naturaleza y el territorio, el diálogo de saberes ancestrales y locales con el conocimiento técnico, aprendizajes vinculados a la comunidad e interrelacionados con la escuela-territorio. “Bajo estos elementos existe una escuela cuyas sendas están subyugadas en la reproducción de los valores socioculturales, construidos, aprendidos y recreados en el entorno, junto a la familia, el ganado y la chacra” (Quispe y Castillo, 2022, p. 41).

El artículo describe la praxis de la pedagogía comunitaria aymara, específicamente en los distritos municipales de Colquencha y Micaya, pertenecientes a la sexta sección municipal de la provincia Aroma (departamento La Paz, Bolivia)<sup>[3]</sup>. Históricamente formaron parte del señorío Pakajaqi [hombres-águilas] y subsistieron a las políticas coloniales de reducción y servicio de m'ita [turno o estación]. En el caso de Colquencha, ha mantenido su unidad territorial con Marquirivi y Machacamarca. Durante el periodo republicano y principios del siglo XX, recurrieron a los títulos de composición para la defensa de sus tierras colectivas ante las políticas agrarias latifundistas; con la reforma agraria de 1953, realizaron los trámites de reconocimiento como territorio comunal y de propiedad colectiva. Mientras, Micaya, como resultado de las políticas agrarias del siglo XIX, se constituyó en hacienda y, con la reforma agraria de 1953, en los 60, reconstituyó su territorio como propiedad colectiva; en 1984 fueron incorporados como cantón al municipio de Colquencha y en los 90 fueron reconocidos como comunidad originaria.

Colquencha y Micaya se dedican a la producción agrícola, principalmente de papa, cebada y quinua, y en lo pecuario, a la ganadería vacuna, como también a la extracción de piedra caliza realizada en Colquencha y en Micaya, la explotación de arcilla destinada a la producción artesanal de cerámicas. En ambas comunidades se tiene la presencia del sistema aynuqa [tierras que se cultivan en rotación y descanso]; de autoridades originarias, sindicales, vecinales y municipales, siendo las originarias las encargadas del funcionamiento y continuidad de la vida como un thaki [camino]. También sigue perviviendo la práctica del cargo de kamana como guardianes espirituales, criadores y cuidadores de los cultivos.

Culturalmente, se reconocen como aymaras con prácticas culturales como rituales y fiestas agrícolas, saberes ancestrales agroclimáticos y aprendizajes bioculturales como parte de las praxis pedagógicas comunitarias articuladas con sus territorios, y el wawanakan thakipa [camino de aprendizaje de nuestros hijos/as] como parte del ser persona natural y social en sus territorios y comunidades, por ejemplo, la participación de wawas [niña/o aymara] sembradoras en Micaya y la biopolítica espiritual de los angelitos en el acompañamiento al cargo de kamana en Colquencha.

## **Metodología**

El artículo dialoga con el enfoque cualitativo, se recurrió a la historia oral como el método que permitió describir el contexto de estudio y la comprensión de la praxis comunitaria en Micaya y Colquencha. Se acudió a la oralidad porque a partir de los testimonios de vida y relatos se puede acceder a información minuciosa y detallada de los distintos aspectos de la realidad, sean sociales, culturales, educativos, históricos o políticos. Es decir, una serie de sucesos, experiencias y, desde luego, sentimientos (Rodríguez, Luque y Navas, 2014).

De este modo, la historia oral, por un lado, tiene un compromiso político porque reconoce las múltiples voces principalmente de poblaciones marginadas y explotadas como indígenas y sectores subalternos (Ticona, 2005); por otro, tiene un posicionamiento epistemológico y ontológico que se plasma en el cuestionamiento de la objetividad del paradigma positivista (Hinojosa, 2013), es un ejercicio de desalienación y descolonización tanto para el investigador como para su interlocutor (Rivera, 2006), porque es una herramienta para el aprendizaje colectivo sobre los mecanismos de dominación y opresión.

Lo oral hace referencia a la función narrativa hablada. Es el testimonio y la voz individual y colectiva que surge de la experiencia

concreta de actores territoriales (Iño, 2018). Articula voces y narrativas desde el relato para la “reconstrucción de la vida cotidiana, sus costumbres, valores y aspiraciones. Trata de rescatar su versión de su realidad” (González, 1988, p. 17 citado en Bermúdez y Rodríguez, 2009, p. 321). Según Rock (2016), los testimonios orales ayudan a entender el sistema cultural de un grupo humano. De esta forma, se aspira llegar a lo más cercano de la representatividad de un grupo humano o, al menos, evidenciar el cómo perciben esos habitantes dicha representatividad.

En este caso, fue para la comprensión del sistema cultural desde datos afectivos y vigentes en los territorios, es decir, la revalorización de la dimensión subjetiva en la reconstrucción de la vida cotidiana, sus costumbres, valores y aspiraciones que se tienen en las comunidades aymaras, considerando que la oralidad permite la transmisión de saberes y prácticas culturales que se despliegan desde dispositivos, como la educación, la familia y la comunidad, que recrean los valores culturales, el sentido de pertenencia, el arraigo al territorio y comprensión del presente para proyectar el futuro. En el “enlace entre vida y narración nace la característica esencial de la historia oral: la de construir el punto de intersección o de mediación consciente entre la historia y lo vivido en lo cotidiano” (Moreno, 1994, p. 84). El trabajo que se realizó responde a esa complementariedad entre lo escrito y lo oral con la inclusión de las voces de actores territoriales.

En el trabajo de campo se efectuaron varias estancias (desde agosto de 2017 hasta diciembre de 2021). Por un lado, se realizaron siete conversas individuales en profundidad con comunarias adultas (cinco en Colquencha y dos en Micaya) que pasaron cargos de autoridad. La información transcrita sirvió para la explicación del rol de angelitos de las wawas en el cargo de kamana en Colquencha. Por otro, se recurrió a la observación con sus respectivos diarios y notas de campo, se registraron eventos relacionados con el ciclo productivo agrícola de la papa, por ejemplo, siembra, germinación, maduración, florecimiento y cosecha; los rituales y fiestas agrícolas entre agosto de 2019 a mayo de 2020 y algunas asambleas y reuniones del cabildo de autoridades originarias principalmente en 2017 y 2018. La información registrada y sistematizada posibilitó la descripción de los roles de las wawas durante el ciclo agrícola como sembradoras y criadoras de los cultivos en Micaya.

Y, finalmente, se acudió a la revisión bibliográfica mediante la técnica del fichaje y niveles de lectura para la descripción de la cultura educativa y aprendizajes en territorios aymaras, así como la identificación de autores (individuales e institucionales) que escriben sobre la participación de wawas y sus roles en la crianza de la vida en comunidades aymaras.

## Resultados

### *Cultura educativa aymara y políticas educacionales*

Las políticas educativas promovidas por la Ley N° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, por un lado, fortalecieron los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) en la afirmación de la EIIP (Iño, 2025). Estas instituciones realizaron la recopilación y sistematización de las cosmopraxis, saberes y conocimientos de varias naciones originarias y pueblos indígenas con el “fin de conseguir que ocupen el lugar relevante que les corresponde en la educación boliviana, sin excluir los aportes de otras culturas” (Comité Nacional de Coordinación Consejos Educativos de Pueblos Originarios, CNC-CEPOs, 2008, p. 9)<sup>[4]</sup>; los aportes al diseño del currículo base plurinacional, la elaboración e implementación de los currículos regionalizados que los CEPOs propusieron como “herramienta estratégica para desarrollar la intraculturalidad” (Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, CNC-CEPOs, 2013, p. 9). Por otro, la implementación de los Institutos de Lengua y Cultura (ILC) en cada una de las naciones y pueblos indígenas para la revitalización de los idiomas originarios como lenguas oficiales. Según Iño (2025), los ILC lograron la proyección y promulgación de la ley de derechos de políticas lingüísticas, la implementación de la intraculturalidad e interculturalidad en la formación de maestros, la producción y difusión de materiales en lenguas indígenas originarias: escritos, orales, audiovisuales y virtuales.

Como se aprecia, las políticas educativas implementadas por la Ley N° 070 generaron para las naciones y pueblos indígenas originarios la visibilización de sus concepciones pedagógicas propias, el desarrollo de la educación de acuerdo con las características de los diversos contextos socioculturales y lingüísticos. Por ejemplo, en el caso de la comunidad de Micaya, el ILC de la Nación Aymara ha promovido la articulación con el centro infantil y con la unidad educativa del Nivel Primario.

Mientras, la cultura educativa son las formas de aprender y enseñar en las comunidades andinas y amazónicas, por ejemplo, el andar o el comer, propios del existir y estar en la vida; no precisan institucionalidad alguna para ser funcional a la existencia de hombres y mujeres (Rengifo, 2006). También significa hacer algo con voluntad, con cariño y entrega a lo que se está haciendo. Eso es lo que se diría en aymara *Taqi chuymampi luraña* [hacer con el corazón] o en guarani *Yayapo pia ndive* ([hacemos con el corazón]; Apala, 2013), lo que implicaría hacer con conciencia como resultado de las

sabidurías-saberes-sentires de un convivir armónico con la naturaleza y las deidades. Como sugiere el CNC-CEPO (2012), el aprender y enseñar es desde el hacer para saber, sentir y convivir, por ejemplo, la ontología relacional de lo espiritual con lo material y social, lo individual con lo comunitario, lo humano con la naturaleza, lo no humano y lo animal; se despliegan desde la praxis del hacer, en donde lo vivencial y la oralidad forman parte de los procesos de socialización y reproducción de la vida comunitaria, hacia las generaciones más jóvenes, mediante prácticas culturales educativas en las que se recrean y desplazan saberes de carácter ritual (espiritual) y productivo (material).

En la ritualidad de los pueblos se reúne una serie de referentes y criterios que revelan la existencia de formas de enseñanza intrínseca de valores que van más allá de lo procedimental [...] Una práctica cultural íntimamente relacionada con los valores sociales y los elementos filosóficos y espirituales que son parte de la vida comunitaria (CNC-CEPOs, 2013, p. 61)

La cosmopraxis aymara plantea el estar en y con la naturaleza como fuente de vida y todo lo que le rodea tiene su propia vida, en donde el ser humano convive desde su relacionabilidad y complementariedad recíproca. El aymara se relaciona con los elementos de su medio ecológico, entabla un diálogo con ellos. Los trata como seres vivos, casi personales. En los ritos de producción, los personifica y les habla en un tono de respeto y cariño, pidiendo “licencia” (Kessel y Condori, 1992). Por ello, se realizan agradecimientos y pedidos de permiso a la Pachamama [Madre Tierra], a los apus [dioses/sabios y antepasados moradores de las cumbres más elevados], a los achachilas [espíritus encarnados en las montañas] y deidades para proteger la producción. En algunas comunidades, la norma de cumplir el cargo de kamana o misa campo y la rotación y descanso de la tierra. En el caso de la “Pachamama se la debe cuidar y respetar, ya que provee de condiciones que propician el bienestar del niño/a, su familia y del pueblo” (Yañez y Capella, 2021 p. 8).

Estas prácticas se concretan en interacciones que se desplazan en la vida cotidiana de las/os comunaria/os, a través de mecanismos que activan las experiencias pasadas en los ámbitos de socialización primaria (familia y comunidad) que, por medio de la enculturación, se van transmitiendo y recreando hacia las nuevas generaciones, es decir, lo intracultural fluye y se manifiesta en toda su amplitud. Para Luque (2020), madres, padres, abuelos/as y la comunidad son quienes entregan los componentes culturales que integran a la construcción de identidad, por ejemplo, la participación de niñas/os en festividades costumbristas y religiosas, danzas o en la siembra de la papa. Según

Catari (2014), es el aprender de la observación y de la conversa con las/os mayores quienes están atentos a lo que dicen.

### ***Wawas: roles y aprendizajes comunitarios en territorios aymaras***

En el caso de las wawas, es un integrante de la comunidad natural, humana y espiritual. Como sugiere Rengifo (2002), es un miembro más del tejido familiar, que es vivenciado como un ser heterogéneo en sí mismo, la comunidad no está fuera, sino que anida en él. Morales y Shabel (2021) mencionan que los/as niños/as pertenecen al ayllu [comunidad] y participan en la gestión del territorio. Según Arnold et al. (2005), la wawa cumple la tarea de intermediaria entre la comunidad, las deidades y lo animal. Para Terres des Hommes Holanda (2010), son parte del equilibrio cósmico con características distintivas que corresponden a su edad, por lo que tendrá varias concepciones y representaciones que van desde ser considerado como angelito, persona, deidad, autoridad, entre otros.

Su participación dentro de las comunidades aymaras tiene distintos roles dentro de la crianza de la vida. Rengifo (2005) menciona que es incluido en todas las actividades con que participan los demás miembros: pastorea, cultiva, canta, danza, hila, entre otros; no existe una edad para una actividad, sino diversas formas de hacerlo que varían de acuerdo con el sexo. Para Carrasco (2020), la participación de niñas/os en las actividades agrícolas y ganaderas varía dentro del ciclo vital aymara, en que las actividades agroganaderas serían más identificadas por los niños que por las niñas. De acuerdo con Apaza et al. (2019), su incorporación es desde las familias con juegos relacionados con las actividades de agricultura y ganadería, donde se incorporan progresivamente según sus condiciones psicológicas y sus fuerzas físicas, en donde los aprendizajes son por imitación, vivenciales y prácticos, guiados por la tradición oral y la narración de cuentos, mitos, leyendas e historias. “Dicho de otro modo, el aprendizaje, ‘el darse cuenta’, es un proceso que culmina con ‘el saber hacer’, el que se define en la acción autónoma y se consolida en la práctica” (Ibáñez, Druker y Rodríguez, 2024, p. 160). Como sugiere Rengifo (2009), el propósito del aprendizaje es criar y saber dejarse criar, ya sea por la naturaleza, el territorio, las deidades, la familia, las autoridades y la comunidad, por que la:

educación andina se inicia desde la niñez hasta que “se llegue a ser persona”, en dos conjuntos de ideas relacionadas. Una de ellas, las “nociones ontológicas” del ser, saber y la persona; y el otro trata de los “camino” del aprendizaje. (Arnold et al., 2005, p. 202)

De este modo, las wawas en las comunidades aymaras son comprendidas como personas naturales que conviven con los adultos,

la naturaleza y las deidades que transmiten saberes y conocimientos. "El jisk'a jach'a jaqi (pequeño gran hombre) nunca es visto como una persona en proyección, sino como persona toda vez que contribuye al logro de la armonía familiar, comunal y natural" (Asociación Paqalqu [comunidad humana] Yunguyo, 2003, p. 118). Para Arteaga y Domic (2007), se tienen dos formas de ser persona social: la primera es el wawanakan thakipa en el que se van incorporando en los roles sociales y culturales que deben desempeñar en cada etapa de su vida, llegando a ser personas sociales que trabajan por su comunidad. La segunda es mediante el matrimonio [jaqichasiwi], ya que los jóvenes pasan a ser "Jaqi-pareja" [hombre-mujer] completos formando un nuevo hogar, "que es la etapa plena de legitimación y expresión del valor y principio colectivo, del mismo la laboriosidad, reciprocidad y la solidaridad, bajo estas cuestiones se lastra la vigencia de la cultura aymara" (Alanoca et al., 2019, p. 893).

En los siguientes apartados se desarrollan algunas prácticas del wawanakan thakipa como parte del ser persona natural y social en territorios y comunidades aymaras. Uno de ellos desde su vinculación con la siembra y crianza de cultivos en Micaya, y el otro con la biopolítica espiritual de los angelitos en el cargo del kamana.

### *Wawas sembradores y criadores de cultivos en Micaya*

Al ser los aprendizajes prácticos y vivenciales, estos están vinculados con el territorio y los ciclos de vida. En el territorio existe una relacionalidad mutua porque determina qué y dónde se aprende. El corpus de conocimientos locales se pragmatiza en el sentipensar de la tierra y con la tierra (Canaza, 2021). "El territorio comunitario constituye la matriz epistémica a partir de la que se construyen aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, pensares, vivires, que resultan fundamentales para consolidar los entramados sionaturales comunitarios" (Sartorello, 2021, p. 293). Según el Consejo Educativo Aymara (2016), la educación sin territorio no existe, menos sabiduría indígena, ella se desarrolla en el ayllu y la marka [unidad política territorial]. En la territorialidad se plasman todas las prácticas, las aspiraciones y los proyectos de vida, familiares o comunitarios. El territorio como elemento esencial para los pueblos indígenas, como espacio en que se reproduce la cultura e identidad cultural de niños/as (Valenzuela, 2016).

De este modo, al ser los aprendizajes vivenciales articulados al territorio y los ciclos de vida, giran en torno a la experiencia cotidiana como caminos del aprendizaje comunitario. "La vida del niño/a no está separada de su aprendizaje, vida y aprendizaje es una misma cosa" (Rengifo, 2005, p. 51). Niñas/os están casi siempre presentes en los rituales agrícolas, así como en los ciclos productivos de los diferentes

cultivos. Para Navarro y Muñoz (2014), es en la chacra donde aprenden formas tradicionales de cooperación y participación: llevar comida a sus padres o madres que están trabajando en ella, ayudar a dar comida a los animales, visitar la chacra con las tías, porque la participación de “sus padres permite la familiarización con las prácticas productivas sociales y rituales” (Gutiérrez, 2010, p. 122).

Como menciona Rengifo, “participan, como cualquier persona, en los rituales, en el sistema de autoridades, y en las fiestas agropastoriles que realizan las comunidades de acuerdo con el ciclo de siembras y cosechas” (2005, p. 29). De acuerdo con Yañez y Capella (2021), es en torno a abuelas/os que se relacionan las experiencias de conocer y participar en las actividades agroganaderas andinas, identificándolos como los que saben y guían la actividad, al igual que pasa en la comunidad de Micaya como parte del aprender haciendo en la siembra de papa. Se inicia con la observación y diferenciación de las herramientas que se emplean en la siembra. Se designan a niñas/os pastores y sembradores. Los pastores realizan conversaciones con el mallku [máxima autoridad originaria] sobre cómo se debe pastorear a las ovejas y las vacas, se les habla sobre cómo protegerlos de la nieve y la helada<sup>[5]</sup>.

Las/os ancianas/os, autoridades originarias, padres y madres realizan el ritual de inicio de la siembra en la aynuqa que es para proteger a la “madre papa” de las plagas como las polillas y el gorgojo, así como del frío y de la granizada. Los adultos son guiados por el maestro del kamana que comienza con el acullico y, luego, las autoridades rezan a la tierra: “que sostenga la tierra para que nos dé fuerzas y nos proteja de todos los males” (Comunaria 6, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019); en esta actividad, a las wawas sembradores se les solicita que se arrodillen y recen a los achachilas, besen la tierra con cariño porque es la Madre Tierra; posteriormente, como señal de respeto y agradecimiento, los ancianos ch'allan [ceremonia de ofrenda o sacrificio a los dioses] con vino y coca a las semillas de papa diciendo: “madre semilla madura, papa negra y blanca, papa mallku, madre papa no te dejes llevar por la helada ni por el granizo, bien fuerte y firme tienes que crecer” (Comunaria 7, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019). Este rito de la siembra es una ofrenda de agradecimiento, de solicitud de la bondad de la Pachamama y de compromiso para cumplir todas las costumbres y atenciones a la misma, hasta que concluya la producción y por los tiempos venideros (Bascopé, 2005).

La presencia y participación de las wawas en los rituales comunales principalmente es por “la energía y la vitalidad que poseen como sujetos sociales” (Arteaga y Domic, 2007, p. 18). Para Rengifo (2005, p. 25), “es por el bienestar, alegría y el estímulo a la regeneración abundante de la vida que transmiten niñas/os”. Niñas/os “tienen que

saber que todo tiene vida. Las plantas tienen vida. No andarán, no hablarán, pero nos ven, nos escuchan. Esa mentalidad tiene que haber, esa educación productiva tiene que ser” (Molina, 2013, p. 70). En términos de Segura (2006 citado en Alanoca et al., 2019), las wawas aymaras no son vistas como un estorbo, sino más bien es un signo de alegría y orgullo para las familias y la comunidad, para la naturaleza y la Pachamama, quienes vivencian en armonía de manera natural.

En la selección de semillas, observan este proceso y aprenden los nombres de las variedades de semillas de papa. La siembra se inicia con el rogamiento a la Madre Tierra para tener buenas cosechas en el año venidero, en donde la autoridad originaria realiza el ritual de pedido de permiso a la Pachamama colocando la papa en el surco para que exista una buena producción; este ritual es enseñando a las wawas para que aprendan a cultivar. Las niñas son designadas para llevar las semillas y los niños, el abono; con la ayuda de sus mamás se les pide que siembren, las niñas colocan en el surco la semilla de papa y los niños, el abono natural.

Quando las wawas se acercan y están presente en la chacra, dice que la Pachamama y las semillas se saben alegrar, y ellos de la misma manera, contagiados por el vigor de niños/as, saben emerger y desarrollarse rápidamente. (Asociación Qolla [gente de la parte andina] Aymara, Puno, 2003, p. 83)

También se observa el comportamiento del ganado vacuno, explicando sus significados: si las vacas pisan la papa, se interpreta que se va a llevar la helada el cultivo y cuando no sucede nada, significa que habrá una buena producción. Asimismo, las autoridades originarias ponen en las cuatro partes de la aynuqa una piedra (con un nombre simbólico) para que proteja a la papa, en donde también participan las wawas observando lo que se realiza. “Tanto la papa como la tierra y los achachilas a los niños/as los quieren bastante y por eso parece que todo les da, o sea, su voz es más escuchada” (Asociación Chuyma [sentimiento profundo de una persona] de Apoyo Rural, Puno, 2003, p. 74).

En toda esta práctica agroritual de la siembra de papa, los maestros [yatiris] y autoridades originarias están enseñando a los kamanas cómo cuidar los sembradíos de la helada y del granizo; en donde niñas/os aprenden a dialogar con los fenómenos climatológicos, a través de la libación, rezos, plegarias y rogamientos a la Pachamama, achachilas, deidades, almas benditas, entre otros. Por un lado, las deidades como achachilas, awichas [abuelas], ispallas [espíritu de los productos agrícolas], awkis [ancianos], uywiris [criadores] y otros conversan cariñosamente con las wawas y se muestran amables a sus súplicas (Arteaga y Domic, 2007). Según Rengifo (2002), las wawas tienen padrinos sagrados en los cerros, son hijos de sus padres y

también de los apus y de la Pachamama. Por otro, conversan con los indicadores naturales del clima para la época de siembra, son los que comentan a sus familias sobre el comportamiento de insectos, plantas, animales, entre otros. Rengifo (2005) menciona que la comunidad humana andino-amazónica siente que la naturaleza le habla, le dice, aún más, le enseña. “Niñas/os aymaras tanto como sus padres saben con antelación la posibilidad de las ocurrencias climáticas” (Asociación Paqalqu, Yunguyo, 2003, p. 122). De acuerdo con Molina (2013), observan en los animales, en los pajaritos, en los roedores que horadan la tierra te indican también. Mirando eso, ya se conoce en el campo cómo va a ser el año: si se va a adelantar la lluvia, va a haber mucha helada o va a llover mucho.



**Figura 1.** Autoridades, sabios/as enseñando a sembrar papa a niñas/os de Micaya, municipio de Colquencha (FVM, 9 de octubre de 2019).

Como se aprecia, existe una fuerte vinculación con el territorio y la vida espiritual para la producción agrícola. El pedido de permiso a la Madre Tierra, el respeto, el cariño y la reciprocidad de la crianza mutua se plasman en rituales que acompañan el despliegue de saberes y aprendizajes comunitarios, en donde wawas sembradores y pastores aprenden desde el hacer en los procesos de socialización y se desenvuelven como personas naturales y sociales. López (1999 citado en Catari, 2014) en Carangas (departamento Oruro) muestra cómo desde el nacimiento hasta los primeros años de vida se va incorporando a las wawas a la vida social de la comunidad. Son aprendizajes de cómo relacionarse con las “personas, animales y

elementos de la naturaleza de la cual se sienten parte [...] ya que lo intangible, espiritual y simbólico forman parte de lo natural y tienen presencia relevante en la vida cotidiana” (Ibáñez, Druker y Rodríguez, 2024, p. 161). Rivera, Osuna y Rodríguez (2017) mencionan que la integración se sintetiza en un proceso por el cual niñas/os son incorporados simbólicamente a las actividades productivas propias de una comunidad, a través de un conjunto de prácticas lúdicas en la primera y segunda infancia, utilizando la lengua materna aymara, que evidencia el pensamiento propio, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el saber cultural, tradicional y cosmogónico.

En Micaya, por un lado, en la crianza de las wawas por parte de las familias y la comunidad se generan vínculos de equilibrio que evitan la presencia de granizadas, sequías y heladas, como también por parte de la Pachamama, las deidades criadoras, porque en las “actividades de la chacra tienen responsabilidades propias de su edad como la de armonizar la naturaleza” (Asociación Suma Yapu [buena chacra], Puno, 2003, p. 54). Por otro, su concepción como ispallas, las niñas/os “son requeridas principalmente en la siembra de papa” (Asociación Paqalqu, Yunguyo, 2003, p. 118), debido a que representan y están asociadas a la fertilidad de los cultivos. El crecimiento de animales y plantas depende directamente de la vitalidad y energía de las wawas (Arteaga y Domic, 2007, p. 13); “crecen más rápido porque condicen con el niño que está en crecimiento y la planta crece junto a él o ella” (Asociación Savia Andina Pukara [fortaleza], Puno, 2003, p. 130), por lo que están bajo el abrigo de la naturaleza, ligados al ciclo agrícola y a las indicaciones o señas de la naturaleza. “En las comunidades [aymaras] es normal escuchar de la población; los cerros, ríos, manantiales, plantas silvestres, animales silvestres quienes saben criar la vida” (Apaza et al., 2019, p. 39).

### *Aprendizajes de biopolítica espiritual: los “angelitos” en el cargo del kamana en Colquencha*

Según Quispe (2024), los aymaras conciben la vida como un thaki [camino] que no es llano, es sinuoso, la cual hay que saber [yatiña] andar/recorrer. “El thakhi, es el modo institucional formal que estructura las relaciones de enseñanza y aprendizaje, de género y edad, y que facilita la socialización e integración del individuo” (Arnold et al., 2005, p. 213). Estos saberes y aprendizajes forman parte de la biopolítica espiritual. Para el Consejo Educativo Aymara (2016), se comienza desde la sayaña [propiedad agraria campesina], es decir, desde el lugar donde viven, desde su territorio, sus saberes y desde su propia territorialidad.

En Colquencha, los cargos originarios están articulados al acceso y tenencia de la tierra; las familias y matrimonios jóvenes que inician el

thakhi van a continuar en forma ascendente y jerárquicamente asumiendo los diferentes cargos hasta llegar a tukuyat jaqi ([persona/pareja termina o completa]; Iño, 2022). Las autoridades originarias se dividen en mayores y menores; los cargos mayores son para los originarios y los menores, para los agregados. Son rotativos y su elección la realizan por la lista de sayañeros; la máxima autoridad política y espiritual son Apu Mallku-Mama T'alla, posesionado cada 24 de junio; en orden descendente se tienen otros cargos mayores y menores (Iño, 2019).

Asimismo, se tiene la presencia del cargo denominado kamana, que tiene la responsabilidad de criar y cuidar los cultivos (pueden ser papa, cebada, haba o quinua), la cual debe hacerlo con respeto, cariño y comprensión durante su crecimiento (Iño, 2019, 2023). Es un cargo que está bajo la lógica dual chacha-warmi [hombre-mujer], obligatorio, rotatorio y por turnos que comunarios/as deben asumir por lo menos una vez<sup>[6]</sup>. En el paso de su cargo le acompañan su familia extendida, los angelitos, el maestro kamana y las almas benditas.

Las wawas son angelitos por los roles sociales que desempeñan en la comunidad. En este caso, la de mediadores entre la vida material y la espiritual: las deidades. Por lo tanto, en la crianza de los cultivos su presencia es por la vitalidad y la energía, por su inocencia y ausencia de pecados, lo que les permite dialogar con los dioses y deidades. Según Arnold et al. (2005), son inocentes porque no hacen daño a nadie y no conocen nada sobre el sexo, no han sufrido ninguna desgracia, no son pecadoras. Estos atributos y representación social posibilitan su participación en el camino y recorrido del cargo de kamana en Colquencha. Los angelitos son wawas que acompañan a la autoridad originaria:

Los angelitos de las autoridades originarias; por parte del lado del Mallku el angelito es mujer y del Jach'a Tata [gran anciano] es varoncito. (Comunaria 2, comunicación personal, 7 de abril de 2021)

Están representados como seres inocentes, bendecidos, sin pecado que no mienten ni hablan mal de nadie:

Se dice que no cometen ningún pecado, no mienten, pues. No dicen algo por demás; los mayores tal vez hablamos mal, tenemos pecados [...] son más bendecidos, son angelitos inocentes. (Comunaria 1, comunicación personal, 6 de abril de 2021)

Como angelitos deben cumplir sus deberes cuando acompañan a las autoridades, son considerados por la comunidad como mediadores con los dioses y deidades andinas y cristianas principalmente durante el ciclo agrícola, porque interceden con sus rezos. Para Arteaga y

Domic (2007), la “ausencia de pecados” y la capacidad que tienen los/as niños/as de relacionarse con Dios y con las deidades (rol social), ambos vinculados estrechamente a las wawas-ángeles.

Estos angelitos son más escuchados por Dios, aprenden a rezar y piden mucho mejor, en las misas<sup>[7]</sup> siempre son un varón y una mujer. (Comunaria 3, comunicación personal, 7 de abril de 2021)

Antes se buscaba niños huérfanos que no tienen papá, ellos tenían que ser angelitos. Antes había esa creencia de que a esos niños Dios escuchaba más, ahora ya no se busca de esa manera, en esas actividades cualquier niño/a puede ir de angelito. (Comunaria 2, comunicación personal, 7 de abril de 2021)

También forman parte de los diferentes rituales de pedidos de lluvia, en las ofrendas de inicio del ciclo agrícola, en las parcelas y aynuqas de siembra. En el caso de la lluvia, ante su ausencia se recurre a ceremonias rituales de rogamiento. Para Rengifo (2005), son conversaciones para que las lluvias se presenten oportunamente. “Los angelitos hacen sus rezos; cuando no llueve, van a traer agua de los laguitos y hacen llegar a la iglesia, se los recibe con su coquita, con dulcecitos” (Comunaria 1, comunicación personal, 6 de abril de 2021). Como sugieren Arnold et al. (2005), por ser ángeles existe una estrecha correspondencia entre las wawas y las lluvias, razón por la cual estas participan en el rito para pedir lluvia.

En el caso del cargo del kamana, una pareja de niña/o lo acompañan, antes se oscilaba acudir a huérfanas/os, hoy asumen sin esa distinción.

Tiene que ser huérfanos y gemelos, esos eran buscados y ahora ya no es así, han cambiado, solo algunos están así. Dios escucha más, es querido de Dios, los huérfanos. (Comunaria 2, comunicación personal, 7 de abril de 2021)

Los huérfanos son los más queridos, las lluvias, las heladas y el granizo, sus pedidos son más escuchados por los dioses. (Comunaria 4, comunicación personal, 8 de abril de 2021)

La Asociación Suma Yapu Puno (2003) explica que las wawas huérfanas son consideradas por la comunidad como hijos de Dios y son más bendecidas y queridas por las deidades, los achachilas y la Pachamama porque ahora ellos son sus padres. La elección de la pajera de wawas se la realiza según la suerte que tengan cada niña/o:

Hay que escoger en la suerte, la coca hay que mirar, del otro su hijo conocemos o del otro esto. Esto u otro va a estar bien, hay que mirar y, luego, si tiene suerte hay que rogar para el kamana. (Comunaria 3, comunicación personal, 7 de abril de 2021)

El rogamiento lo realiza la familia del kamana con la visita a sus hogares para pedir a sus padres, madres o tutores que puedan acompañar en el cargo, llevan dulces, gaseosas y la vestimenta similar a la del kamana para poder consagrarlo como angelito.

Su vestimenta es igualita que el kamana, su ch'uspa [bolsa pequeña para llevar coca], sombrero, chalineta, su ponchito plomito, lluch'u [gorro que cubre la cabeza] verde como costumbre. Las mujercitas con su awayito [tejido rectangular de lana de colores, usada por las mujeres como complemento de su vestidura], pollerita verde y su sombrero, siempre colocamos de oveja, su tarilla [tejido cuadrangular de lana de oveja o llama para llevar fiambre] más para que ellos, como alzan las bendiciones, primeras manos que ellos alzan, en su tarillita siempre lo alzan. (Comunaria 1, comunicación personal, 6 de abril de 2021)

Los angelitos forman parte del cargo porque interceden con sus rezos a las deidades para que se tenga una buena producción, se despache el granizo, se pida lluvia o se aleje a la helada. Según la Asociación Chuyma de Apoyo Rural Puno (2003, p. 73), “las wawas participan en el pedido de lluvias y despacho del granizo, porque los achachilas les hacen a ellos más caso debido a que la Pachamama no quiere que sus hijos sufran hambre”.

Ellos son los que se piden con más clamor, por eso desde antes el kamana siempre tiene angelitos, hasta ahora sigue acompañando y va a seguir por que son angelitos, ya es una costumbre. (Comunaria 1, comunicación personal, 6 de abril de 2021)

Por ejemplo, las wawas conversan y armonizan con la granizada; cuando se encuentran en la aynuqa cuidando el cultivo y se aproxima la granizada junto con el maestro y el kamana, se dirigen gritándole: “achachila, ándate a otros lugares, ándate a los cerros nevados”. También son los que colaboran con la quema de rastrojos y leña para que pase la granizada sin afectar los cultivos, por lo que participan en los ritos de la restauración del despacho [despachar el ser a su lugar de origen] (Bascope, 2005). En el caso de la helada, cantan y piden misericordia con rezos para que no congele los sembradíos. Las tareas que deben cumplir son enseñadas por el maestro del kamana:

Rezan y aprenden a rezar. El maestro enseña a rezar con copal, con incienso. (Comunaria 3, comunicación personal, 7 de abril de 2021)

Deben realizar las mismas acciones que el kamana, por ejemplo, rezar, arrodillarse y ayunar juntamente con ellos en sus aynuqas y novenas:

Angelitos repiten, rezan junto e igual con el kamana al cerro; se arrodillan y rezan. (Comunaria 2, comunicación personal, 7 de abril de 2021)

Ayunan, rezan y se arrodillan. Está con kupala [aroma que purifica el ambiente y aleja los malos espíritus], con misa hacen pasar es así. (Comunaria 3, comunicación personal, 7 de abril de 2021).



**Figura 2.** Kamana (chacha-warmi) acompañado de su maestro y de angelitos en Colquencha (WGID, 3 de mayo de 2019).

Asimismo, durante la fiesta de la Candelaria (1 y 2 de febrero), cuando se recogen y entregan los primeros cultivos de papa, cebada y quinua por parte del kamana a la comunidad para su consagración, los angelitos son los que deben sacar estos cultivos:

Son los primeros en sacar la papa nueva o quinua, no los kamanas, más bien los angelitos sacan la primera vez. Se les dice “alza cebada o papa”. Los angelitos siempre primero alzan, recién hacen llegar a la novena y de ahí recién los kamanas alzan ya la papa. Esto se hace por ellos, son más bendecidos, por eso se les dice que alcen ellos, más antes con su mano los angelitos siempre tienen que alzar. (Comunaria 1, comunicación personal, 6 de abril de 2021)

Como se aprecia, el imaginario de la niñez está vinculado con lo biopolítico de los cargos que son a la vez espirituales y políticos. En lo espiritual, se puede hablar de wawas como Jaq'i Illa [personas

deidades], que son respetados porque tienen diferentes cualidades, por ejemplo, se relacionan con “otros dioses” (Arteaga y Domic, 2007, p. 13), conversan con las deidades y tienen una vivencia fluida, ceremonial por su inocencia (Rengifo, 2005), en donde los angelitos no sólo aprenden a hacer, sino a convivir con la naturaleza, con la producción, es decir, con la crianza mutua de la cual forman parte ellos como mediadores y articuladores con las deidades andinas y cristianas acompañando a los kamanas en la crianza y cuidado de los cultivos. Es decir, forman parte activa de los rituales de protección que tienen el sentido de restaurar el equilibrio y armonía de toda la naturaleza. Es como devolver a cada cosa a su propio lugar. Se tiene la concepción de que, si cada cosa está en el lugar que le corresponde, no hace daño, más bien, da vida. Pero, si sale de su lugar, hará daño al romper la armonía de sus relaciones con los otros seres de su hábitat (Bascopé, 2005).

Mientras que, en lo político, los cargos de autoridad en las comunidades aymaras no son sólo asumidos por adultos, sino también por wawas, porque están preparados para tal responsabilidad. Como sugieren Arteaga y Domic (2007), como persona natural y social contribuye a la armonía familiar, comunal, social y natural, pudiendo ser además autoridades originarias o comunales. Los angelitos son *jisk'a jach'a jaqi* que asumen el cargo de mediador entre las distintas colectividades, por ejemplo, conversa con la granizada, la helada y la lluvia; se comunica con las deidades para la protección de los cultivos; armoniza y alegra a la Pachamama, y revitaliza la fertilidad con su energía, por lo que comparte la crianza y cuidado de los cultivos junto al kamana.

## **Discusión y conclusiones**

A nivel internacional, las políticas educativas que reafirman la diversidad cultural y el derecho a la educación por parte de naciones originarias y pueblos indígenas cuentan con varias declaraciones como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales de 1989, que instituye el derecho de los pueblos indígenas a establecer sus propios sistemas educativos, la revitalización de sus lenguas y culturas, historia, saberes y conocimientos; la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001, que insta al derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, que establece el derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir sus lenguas, tradiciones orales, sistemas de escritura y cosmopraxis; y los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda de Educación 2030, ambas iniciativas impulsadas por las

Naciones Unidas hacen un llamado a políticas más inclusivas para los pueblos indígenas (UNESCO y OREALC, 2019).

En varios países de la región latinoamericana vienen asumiendo los compromisos de los convenios y declaraciones mediante políticas educativas como sucede en Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú, principalmente en lo referido a la implementación de la educación intercultural, el rescate y revalorización de las lenguas, el reconocimiento de los saberes y conocimientos indígenas. Por lo tanto, las políticas educativas interculturales son de especial importancia para los Estados. A través de estas, se han recogido las demandas de los movimientos indígenas y se ha abierto el debate internacional sobre la necesidad de diversificar los propósitos y la organización del aprendizaje (UNESCO y OREALC, 2019).

En Bolivia, el despliegue del modelo educativo sociocomunitario productivo a través de la Ley 070 supuso para el Estado boliviano extender los horizontes de la educación comunitaria en una sociedad diversa y plural no solamente étnica, sino marcada por regionalismos y por individualismo, y de una racionalidad educativa centrada en la integración y asimilación de las naciones originarias y pueblos indígenas. Ante esta racionalidad, la Ley 070 y sus políticas educativas vigentes plantean una educación ligada a la comunidad, a la vida humana, a la naturaleza y el cosmos desde una relacionalidad entre escuela-comunidad-naturaleza.

Para las naciones y pueblos indígenas originarios, les ha dado la posibilidad que mediante sus instituciones y organizaciones puedan decidir sobre la educación. Es decir, desde las políticas educativas desplegadas por la Ley 070; por un lado, han fortalecido los CEPOs en las acciones pedagógicas propias para el desarrollo de la intraculturalidad y la autodeterminación; por otro, la creación de los ILC para la revitalización de los idiomas originarios y el reconocimiento étnico y cultural no sólo en el ámbito educativo, sino en la gestión pública y en la misma sociedad boliviana.

En el caso de las naciones y pueblos originarios como aymaras y quechuas, se tiene la pervivencia y vigencia de culturas educativas interrelacionadas al territorio, la vida y la naturaleza, así como también la educación es en y de la vida desde procesos intraculturales, sustentados en la memoria y tradición orales que despliegan el aprender desde el hacer, el sentido y las relacionalidades con lo espiritual y material en donde la experiencia y la vivencia se enseña con emoción, voluntad y cariño: aprender y hacer con conciencia, *amuyt'a* [razonamiento] que emerge del corazón-pulmón [*chuyma*]. De este modo, la cultura educativa se despliega desde la praxis pedagógica comunitaria que recrea la interacción y relaciones de interdependencia entre lo humano y lo divino que van desde la complementariedad recíproca de lo material, lo social, lo afectivo y lo

espiritual, en los que los “ambientes de aprendizaje son el hogar, lo sembradíos y los cerros” (Gutiérrez, 2010, p. 109).

En Micaya se pudo apreciar los aprendizajes del territorio y la producción agrícola, donde las wawas sembradoras interactúan con la comunidad, la familia y la aynuqa mediante la vivencia del aprender haciendo en la siembra de la papa, desde el diálogo intergeneracional y la conversa de las wawas con la Pachamama, las deidades, los seres humanos y lo animal. Se plasma el criar y saber dejarse criar en donde niñas/os aprenden haciendo (Rengifo, 2003). Para Yañez y Capella (2021), las deidades, símbolos y tradiciones propios de la cultura aymara aparecen como otro significativo con quienes se establecen relaciones de reciprocidad, en mayor o menor grado. Por lo tanto, los aprendizajes son internalizados con la convivencia con el territorio y “recreados en el entorno, junto a la familia, el ganado y la chacra” (Quispe y Castillo, 2022, p. 41). Según Valenzuela (2016), se tienen aprendizajes significativos que contribuyen a las labores cotidianas relacionadas con la agricultura y la ganadería.

En Colquencha se despliegan aprendizajes de biopolítica, en donde las wawas recorren los caminos espirituales y políticos como deidades y autoridades que acompañan y comparten con el kamana como angelitos que conversan con dioses y deidades andinas y cristianas e interceden con su inocencia, rezos y rogamientos. De esta forma, se puede apreciar que las wawas no sólo aprenden haciendo, sino conviviendo y conversando con la naturaleza, el territorio, los espíritus y con los cultivos. Como menciona la Asociación Savia Andina Pukara Puno (2003), las wawas en el ayllu son la expresión de la vida misma, pertenecen a la naturaleza, son expresión de vida natural. Para aprender no bastan los sentidos, sino la emoción puesta en la ejecución de una tarea, es decir, una relación de empatía, de cariño con toda la colectividad, en una crianza zoolítica de la vida (Apaza et al., 2019).

Esta convivencia y relacionalidad de existencia permiten la presencia de saberes ancestrales agroclimáticos y ecológico-ambientales destinados a la “preservación de la biodiversidad y construcción de un mundo sostenible que radica en su sistema de construcción de conocimiento” (Rosado, 2021, p. 186), que es desde el aprender haciendo, desde la educación de la atención, la oralidad, la corporalidad: cuerpo-territorio-tierra se despliegan en caminos de aprendizaje ecoconciencial. “En la vida campesina no aparece la separación entre vivir y aprender. No existe un momento dedicado únicamente al aprendizaje y otro a la reproducción, como se aprecia en la vida industrial moderna en que hay espacios y tiempos precisos para entrenarse para el trabajo” (Apaza et al., 2019, p. 41). Como sugieren Yana et al. (2024), se tiene un proceso de relaciones de coexistencia con la naturaleza que, es desde un sentido de equilibrio

entre ser humano-naturaleza-cosmos y desde una visión holística, que forman parte de la educación en las comunidades aymaras.

De este modo, las experiencias descritas se constituyen en ejemplos de la ancestralidad y memoria del cuidado de la vida en el territorio mediante el despliegue de aprendizajes bioculturales y saberes agroecológicos que son practicados y recreados en sus comunidades. La valoración desde lo cultural y originario destaca la importancia atribuida a relaciones significativas y responsabilidades entre humanos y el patrimonio biocultural (Vilá, Areco y Arzamendia, 2023) materializado en wawas-territorios que visibilizan aprendizajes bioculturales que reflejan los caminos hacia la sostenibilidad y un desarrollo regenerativo. Las wawas allí participan de una praxis pedagógica agroecológica a través de la relacionalidad convivencial con los territorios. Navarro y Muñoz (2014) mencionan que es el desarrollo de la naturaleza humana multidimensional, la lógica generativa, dialéctica y arborescente; a partir del concepto y práctica de la auto-eco-organización, donde el sujeto y el objeto son partes inseparables de la relación auto-organizador-ecosistema.

Herrera (2021) menciona que los saberes de la agroecología permiten a niñas/os percibir que hay vida en la naturaleza, una vida llena de misterios, de semillas, de tierra, agua, pájaros, flores, etc., y que ellos también son naturaleza. Es infundir amor, cariño a los animales, las plantas y a todos los seres que se encuentran en la naturaleza. Es aquí donde se inculca que todos los seres tienen vida y sirven para vivir como humanos (Molina, 2013). En las comunidades de Micaya y Colquencha se despliegan saberes agroecológicos presentes en la memoria social de familias y comunidades que permiten distinguir epistemes y ontologías de la cultura educativa aymara. Como sugieren Apaza et al. (2019), niñas/os, jóvenes, adultos aprenden viendo, escuchando, haciendo, palpando todo lo que les rodea.

## Bibliografía

- Alanoca, V., Apaza, J., Quenta, R. y Cutipa, G. (2019). Los valores de la cultura aymara en la construcción de la personalidad. *Revista de Investigaciones*, 8(1), 884-894.
- Apala, P. (2013). Formas y estrategias de transmisión de saberes y conocimientos en las naciones y pueblos indígena originarios. Hacia la construcción de una pedagogía propia. En G. Machaca y A. Zambrana (eds.) *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje* (pp. 97-115). Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes.
- Apaza, J., Alanoca, V., Ticona, C., Calderón, A. y Maquera, Y. (2019). Educación y alimentación en las comunidades aymaras de Puno. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 10(1), 36-46.
- Arnold, D., Yapita, J., Alvarado, L., López, U. y Pimentel, N. (2005). *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA, Instituto de Lengua y Cultura Aymara.
- Arteaga, A. y Domic, J. (2007). Ser Wawa en los Andes: representación social de mujeres migrantes aymaras sobre el niño(a). *Ajayu*, 5(1), 1-26.
- Asamblea Legislativa Plurinacional (2010). *Ley N° 070. Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"*. Gaceta Oficial de Bolivia.
- Asociación *Chuyma* de Apoyo Rural Puno (2003). Los niños siempre nos alegran, nos hacen reír, nos ayudan y hacen todo lo que les dice su corazón. El niño en la vida del ayllu aymara. En *Huchuy Runa – Jisk'a Jaque. Concepciones quechuas y aymaras de la niñez* (pp. 57-79). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Asociación *Paqalqu* Yunguyo (2003). Ser niño dentro de la familia aymara (Wawakankaña paqalqu taypina. En *Huchuy Runa – Jisk'a Jaque. Concepciones quechuas y aymaras de la niñez* (pp. 113-124). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Asociación *Qolla* Aymara Puno (2003). Cuando las Wawas y los diferentes pajaritos están en la chacra, *Pachamama* y las semillas se saben alegrar. "Yapuchuyma, Uywachuyam Jilatatawisa". En *Huchuy Runa – Jisk'a Jaque. Concepciones quechuas y aymaras de la niñez* (pp. 79-96). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

- Asociación Savia Andina *Pukara* Puno (2003). El Niño, flor de la vida. Los niños en la cultura Pukara. En *Huchuy Runa – Jisk'a Jaque. Concepciones quechuas y aymaras de la niñez* (pp. 127-140). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Asociación *Suma Yapu* Puno (2003). La Wawa es la flor de la casa. Los niños así nomás nos criamos en nuestras comunidades. En *Huchuy Runa – Jisk'a Jaque. Concepciones quechuas y aymaras de la niñez* (pp. 37-54). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Bascope, V. (2005). Ritos andinos (II). La ritualidad andina en la restauración de la vida. *Jallalla*, (32), 1-10.
- Bermúdez, N. y Rodríguez, M. (2009). La fuente oral en la reconstrucción de la memoria histórica: su aporte al documental *Memoria de Zulia Petrolero*. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 317-328.
- Canaza, F. A. (2021). Nuestro legado: el buen vivir, la infaltable alternativa para desestructurar el modelo hegemónico de colonización de la naturaleza. *Revista Revoluciones*, 3(6), 78-91.
- Carrasco, A. M. (2020). Diferencias de género a través del curso de la vida entre los aymaras del norte de Chile. *Interciencia*, 45(3), 124-131.
- Catari, P. (2014). *Organizadores del desarrollo psicomotriz y su determinación por las tradiciones: ritos y costumbres aymaras en la primera infancia de las comunidades Nazacara de Pacajes, Huacuyo y San Roque* [Tesis de grado, Psicomotricidad, Salud, Educación y Deportes]. Universidad Salesiana de Bolivia.
- Comité Nacional de Coordinación Consejos Educativos de Pueblos Originarios (2012). *Formas y estrategias de transmisión de conocimientos en las naciones y pueblos indígenas originarios. Hacia la construcción de una pedagogía propia*. Comité Nacional de Coordinación Consejos Educativos de Pueblos Originarios.
- Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (2008). *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. Bloque Educativo Indígena Originario, CNC-CEPOs.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Concepciones y prácticas de valoración de aprendizajes en las naciones y pueblos indígenas originarios. Hacia la construcción de un modelo de evaluación educativa fundado en la valoración comunitaria*. Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.

- Consejo Educativo Aymara (2016). *Diseño curricular regionalizado, planes y programas de estudio de la nación Qullana Aymara*. Consejo Educativo Aymara.
- Espósito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Amorrortu.
- Flores, D. (2021). Saberes agroecológicos en la educación universitaria. *Scientiarium*, (2), 541-553.
- Foucault, M. (1994). *Historia política de la verdad*. Biblioteca Nueva.
- Gutiérrez, R. (2010). Educación inicial y socialización primaria en comunidades quechuas de Bolivia. En M. Yapu (comp.) *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia. Aporte a la educación actual* (pp. 99-128). Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Herrera, H. (2021). Pedagogías agroecológicas: reflexiones y prácticas. *RES, Revista de Educación Social*, (32), 202-210.
- Hinojosa, R. (2013). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *Revista de investigación educativa REDIECH*, (5), 57-65.
- Ibáñez, N., Druker, S. y Rodríguez, S. (2024). Aprendizaje y educación en familias mapuche y aymaras: Los modos de hacer las cosas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 153-169.
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110.
- \_\_\_\_\_ (2019). Pedir permiso a la tierra para criar la vida: saberes ancestrales y cambio climático en comunidades aymaras de Bolivia. En R. Bustamante y G. Canedo (eds.) *Visiones sobre el clima y gestión del riesgo climático. Estudios y propuestas de estrategias de adaptación al Cambio Climático* (pp. 177-200). Centro Andino para la Gestión y Uso del Agua, Facultad de Agronomía-UMSS.
- \_\_\_\_\_ (2022). Aprendizajes locales performativos y educación comunitaria en comunidades aymaras del altiplano boliviano. En K. García (comp.) *Aportes de la escuela al desarrollo comunitario. Análisis desde algunos casos particulares* (pp. 73-112). UNAULA.
- \_\_\_\_\_ (2023). Kamanis: guardianes espirituales, criadores y protectores de la producción agrícola en el territorio aimara de Peñas, Bolivia. *Naturaleza y Sociedad. Desafíos Medioambientales*, (6), 83-114.
- \_\_\_\_\_ (2025). El Bloque Educativo Indígena Originario en Bolivia: aportes a la educación intracultural, intercultural y la descolonización (2004-2010). *Diálogos sobre Educación*, 16(33), 1-23.

- Kessel, J. y Condori, D. (1992). *Criar la vida. Trabajo y tecnología en el mundo andino*. Vivarium.
- Lagos, M., Sanabria, O., Aranguren, J. y Meneses, W. (2025). Prácticas bioculturales y saberes agroecológicos en sistemas agrícolas familiares campesinos en la zona de amortiguación del Santuario de Fauna y Flora-Iguaque. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 18(1), 85-117.
- Luque, M. (2020). Fiesta patronal de Putre: forma de compartir en familia. *Atenea*, (521), 155-169.
- Molina, F. (2013). La pedagogía ancestral andina. En *Pedagogías propias de los pueblos indígenas originarios e innovaciones pedagógicas de maestros y maestras de aula* (pp. 67-73). Ministerio de Educación, Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo.
- Morales, S. y Shabel, P. (2021). Entretejiendo pedagogías decoloniales y concepciones no eurocéntricas de niñez. El caso de la Escuela- Ayllu de Warisata. *Polifonías Revista de Educación*, VII (18), 87-104.
- Moreno, H. (1994). *Historia oral y oralidad en Pueblo en vilo. Pueblo en vilo, la fuerza de la costumbre*. El Colegio de Jalisco, El Colegio de México, El Colegio de Michoacán.
- Navarro, H. y Muñoz, T. (2014). *Pequeño sol-pequeña luna. Buenas prácticas en la niñez indígena*. Comunidad SerIndígena.
- Quispe, D. (2024). Ixwt' Asipxañanakasakipunirakispa: Acercamientos sobre los valores y la pedagógica comunal aymara. *Plurais*, 14, 2024002, 20-32.
- Quispe, D. y Castillo, F. (2022). Reflexiones sobre la educación comunitaria: una mirada alternativa a la educación formal. *Latin American Journal of Humanities and Educational Divergences*, 1(1), 33-48.
- Rengifo, G. (2002). *Niñez y ayllu en la cosmovisión andino-amazónica*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La educación y Afirmación Cultural Andina*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Ser Wawa en los Andes. "A mí me gusta hacer chacra"*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- \_\_\_\_\_ (2006). La cultura educativa de la comunidad. En *Culturas educativas andinas. Aproximaciones quechuas y aymaras* (pp. 9-44). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

- \_\_\_\_\_ (2009). La cultura educativa de la comunidad. Cosmovisión y producción de conocimientos en el medio andino-amazónico. *Revista de Educación y Cultura Tarea*, (72), 54-57.
- Rivera, M., Osuna, M. y Rodríguez, L. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: un análisis de la experiencia de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 163-182.
- Rivera, S. (2006). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Voces recobradas*, (21), 13-22.
- Rock, M. (2016). Memoria y oralidad: formas de entender el pasado desde el presente. *Diálogo Andino*, (49), 101-102.
- Rodríguez, A., Luque, R. y Navas, A. (2014). Uso y beneficios de la historia oral. *Reidocrea*, 3, 193-200.
- Rosado, F. (2021). Educación, conocimiento intercultural y la conservación del patrimonio biocultural con énfasis en sistemas agroecológicos. En A. Villamar y C. Rojas (coords.) *Articulación de saberes en las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación* (pp. 171-192). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- Sartorello, S. (2021). Milpas Educativas: Entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 283-309.
- Terres des Hommes Holanda (2010). La crianza y el desarrollo del niño de 0 a 6 años. Aproximaciones sobre la visión de los grupos aymara, quechua y guaraní. En M. Yapu (comp.) *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia. Aporte a la educación actual* (pp. 15-38). Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Ticona, E. (2005). *Memoria, política y antropología en los Andes bolivianos. Historia oral y saberes locales*. Plural, Universidad de la Cordillera, AGRUCO-UMSS.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [ORREALC] (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un dialogo de saberes*. Segundo informe. UNESCO-OREALC.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1989). Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. OIT.

- Valenzuela, M. (2016). Niños y niñas indígenas en la jurisprudencia de la corte interamericana de derechos humanos. *Revista de Derecho, Universidad Católica Del Norte*, 23(2), 211-240.
- Vilá, B., Areco, A. y Arzamendia, Y. (2023). Niños y niñas en la cueva: incluyendo el patrimonio biocultural en la escuela. *Revista Etnobiología*, 21(3), 115-130.
- Yana, M., Pari, J., Vilca, H., Yana, N., Adco, H., Perez, K. y Sucari, W. (2024). Gestión de la crianza del saber en la cosmovisión andina en el ayllu de Amantani, Perú. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(6), 1-23.
- Yañez, C. y Capella, C. (2021). Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara en Chile. *Revista de Psicología*, 30(2), 1-17.
- Zárate, B. E. (2022). Patrimonio biocultural alimentario y sus contribuciones a la sostenibilidad y resiliencia territorial. *Antropología: Cuadernos de Investigación*, (26), 75-83.

## Notas

- [1] Recibido 23/10/2025. Aceptado 17/04/2026
- [2] Instituto de Investigaciones Sociológicas “Mauricio Lefebvre”, Universidad Mayor de San Andrés. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7691-4816> Contacto: [wino.umsa@gmail.com](mailto:wino.umsa@gmail.com)
- [3] El artículo es uno de los resultados del proyecto de investigación en comunidades aymaras del altiplano boliviano sobre saberes ancestrales, conocimientos locales y cambio climático realizado entre 2018-2021 en el Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés.
- [4] El CNC es la instancia de articulación de doce CEPOs creados en 1994 durante la reforma educativa la Ley N° 1565 que en la vigente Ley N° 070 es ratificada. En el periodo neoliberal (1985-2005) principalmente a inicios del siglo XXI, promovió la constitución del Bloque Educativo Indígena Originario, con el fin de implementar la reforma de la educación que responda a la cosmopraxis de las naciones originarias y pueblos indígenas. Actualmente, los CEPOs fiscalizan y formalizaron políticas educativas, lingüísticas y culturales con base en los enfoques intercultural, intracultural y plurilingüe.
- [5] Las principales autoridades originarias son: Mallku o Jilaqata-T’alla Mama, Jach’a Tata-Jach’a Mama, Sullka Mallku-

Sullka T'alla, Sullka Justicia-Justicia Mama, tiene un año de duración, se eligen cada 24 de junio, bajo la lógica dual, con rotación obligatoria.

- [6] El nombramiento de la pareja de kamanas se realiza a finales de julio y primeros días de agosto, y concluye en mayo. Sus responsabilidades se intensifican cuando los cultivos de papa, cebada y quinua germinan, florecen y maduran. Desde noviembre acuden todos los días a su parcela designada para el respectivo cuidado de los cultivos. Durante esta etapa deben criar los productos y proteger de las inclemencias climáticas como el granizo, las heladas y las sequías, para dicha protección deben invocar buenos espíritus y alejar los malos a través de rituales que realiza junto con su maestro. Por ejemplo, durante el tiempo de lluvias, granizos y fenómenos meteorológicos adversos, debe ser el primero en acudir a su parcela para contrarrestar dichos fenómenos, como cuando se presenta el granizo con la respectiva orientación de su maestro enciende t'ula [leña] para que con el humo se aleje al granizo de las aynuqas y parcelas de cultivo.
- [7] Ritual religioso celebrado por el yatiri con objetos dulces en miniatura servidos en papel blanco son brindados a la Pachamama, dioses o deidades como símbolo de reciprocidad, ya sea como agradecimiento por los favores recibidos o por los pedidos de permiso.

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765628012/4765628012.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Weimar Giovanni Iño Daza

**Culturas educativas y praxis pedagógica comunitaria aymara: wawas-territorio en Micaya y Colquencha (La Paz, Bolivia)**  
**Educational cultures and Aymara community pedagogical praxis: Wawas-territory in Micaya and Colquencha (La Paz, Bolivia)**

*De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*  
vol. 15, núm. 25, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
[depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar](mailto:depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar)

**ISSN-E:** 2250-6942

**DOI:** <https://doi.org/10.30972/dpd.15259312>