

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2019]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú

Interpretation of the andean rural school in aimara communities of Puno-Perú

Interpretação da escola rural andina nas comunidades aymaras de Puno-Peru



Saúl Bermejo-Paredes
Universidad Nacional del Altiplano
Puno, Perú

 saulbermejo@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9885-7974>

Yanet Amanda Maquera-Maquera
Universidad Nacional del Altiplano
Puno, Perú

 yanelamanda76@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-2492-6428>

Recibido • Received • Recebido: 22 / 05 / 2017
Corregido • Revised • Revisado: 18 / 09 / 2018
Aceptado • Accepted • Aprovado: 30 / 01 / 2019

Resumen: Este artículo es una aproximación a la comprensión ontológica de la educación desde el pensamiento indígena-aimara. Se aborda desde el paradigma interpretativo y contextual, con el método hermenéutico básicamente, dirigido a la comprensión e interpretación del sentido que confieren a la escuela los grupos líderes comunales y población aimara asentada en la zona sur de Puno-Perú. La información obtenida a través del análisis documental, entrevistas a profundidad marcadas por eventos dialógicos que aseguraron la interacción de igual a igual entre los sujetos interlocutores y, a partir de la experiencia de vida compartida como aimaras (entre autores, autoras y sujetos de estudio), ha permitido establecer, a través del proceso de análisis re-interpretativo (interpretación de la interpretación), como resultados del estudio que, la presencia de la escuela rural andina dirigida y administrada por el Estado peruano se mantiene contraria al sentido que le otorga la comunidad aimara a las expectativas y experiencias de vida particulares, permaneciendo ajena a su cosmovisión, como una entidad excluyente, vertical y rígida. Como conclusión del estudio se tiene que las epistemologías de la esperanza no tienen lugar en el pensamiento aimara, por lo mismo, no desean una escuela para dejar de ser pobres y marginados en un tiempo incierto; la escuela rural, según los aimaras debe dar sentido a la vida, posibilitando el florecimiento pleno del ser para vivir dignamente hoy, mañana y por siempre. De tal manera que la escuela no sea una esperanza del bienestar, sino sea el disfrute emocional permanente (hoy) desde la cual se vive la vida en armonía. Esto implica replantear las concepciones y políticas educativas desde el Estado, de manera que se asegure un proceso permanente de apertura a las formas de vida y pensamiento de las poblaciones indígenas y su reconocimiento.

Palabras claves: Escuela rural andina; sentido de la educación; cosmovisión aimara; epistemología de la esperanza.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract: This article is an approximation to the ontological understanding of education from the indigenous-Aymara thinking. It is approached from the interpretative and contextual paradigm, basically using the hermeneutical method, aimed at the understanding and interpretation of the meaning that the community leaders and the Aymara population settled in the southern zone of Puno-Peru give to the school. The information was collected through documentary analysis, in-depth interviews marked by dialogical events that ensured equal interaction between the interlocutors, and based on the experience of shared life as Aymara people (between authors, authors and subjects of study). Through the process of re-interpretative analysis (interpretation of the interpretation), the gathered information has allowed establishing, as results of the study, that the presence of the Andean rural school, directed and administered by the Peruvian State, remains contrary to the sense given by the Aymara community to the expectations and experiences of particular life; it also remains as an excluding, vertical and rigid entity, as well as alien to the Aymara cosmovision. The study concludes that the epistemologies of hope have no place in Aymara thought; therefore, they do not want a school to stop being poor and marginalized in an uncertain time. According to the Aymara communities, the rural school should give meaning to life, enabling the full flowering of the being to live with dignity today, tomorrow and forever, in such a way that the school is not a hope of well-being, but rather the permanent emotional enjoyment (today) from which life is lived in harmony. This implies rethinking educational conceptions and policies from the State, ensuring a permanent process of openness and recognition of the ways of life and thought of indigenous populations.

Keywords: Andean rural school; sense of education; Aymara cosmovision; epistemology of hope.

Resumo: Este artigo é uma aproximação a compreensão ontológica da educação a partir do pensamento indígena-aimara. Aborda-se a partir do paradigma interpretativo e contextual, com o método hermenêutico, visando a compreensão e interpretação do significado que os principais grupos comunitários e a população aimara assentada na zona sul de Puno-Peru dão à escola. As informações obtidas por meio da análise documental, entrevistas em profundidade marcadas por eventos dialógicos que garantiram igual interação entre os sujeitos interlocutores e, com base na experiência de vida compartilhada com aimara (entre autores, autores e sujeitos de estudo), permitiu estabelecer, através do processo de análise reinterpretativa (interpretação da interpretação), como resultados do estudo, que a presença da escola rural andina dirigida e administrada pelo Estado peruano é contrária ao significado dado pela comunidade Aimara as expectativas e experiências de vida, permanecendo estranhas à sua visão de mundo, como uma entidade excludente, vertical e rígida. A conclusão do estudo é que as epistemologias da esperança não têm lugar no pensamento aimara, portanto, não querem uma escola para deixar de ser pobre e marginalizada em um tempo incerto; A escola rural, segundo o povo Aimara, deve dar sentido à vida, possibilitando o pleno florescimento do ser, para viver com dignidade hoje, amanhã e sempre. De tal maneira que a escola não seja uma esperança de bem-estar, mas sim o gozo emocional permanente (hoje) do qual a vida é vivida em harmonia. Isso implica repensar as concepções e políticas educacionais do Estado, de modo a assegurar um processo permanente de abertura aos modos de vida e pensamento das populações indígenas e seu reconhecimento.

Palavras-chave: Escola rural andina; sentido de educação; cosmovisão aimara; epistemologia da esperança.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Introducción

La escuela en Puno, dirigida a la población aimara, inicia sus acciones de manera clandestina en los albores del siglo pasado, desde ahí hasta la actualidad ha atravesado por diferentes coyunturas. Algunos estudios (Tamayo, 1982) señalan que la historia de la educación puneña durante el siglo XX es la historia del ensayo, del fracaso y de la desorganización más absolutas; no obstante, Puno es la pionera a nivel del país en haber iniciado la educación inicial y primaria dirigida a la población rural-indígena, en particular, así como en haber implementado sistemáticamente la educación intercultural bilingüe a partir de 1977, con el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (Hornberger, 1989). Es más, en Puno se gestaron las diferentes propuestas educativas para construir una pedagogía auténticamente peruana a través de los aportes de José A. Encinas, María Asunción Galindo, Manuel Z. Camacho, Telésforo Catacora, entre otros.

Diferentes estudios sobre la escuela rural en los Andes peruanos (Alberti y Cotler, 1972; Ansión, 1989; Deustua, 1990; Montoya, 1990) enfatizan que la escuela posibilita la movilidad social tanto individual como colectiva, lo cual es un mecanismo de progreso y desarrollo; a su vez, que permite mayor prestigio y poder. Estos trabajos están referidos al análisis del impacto social, cultural, lingüístico y político de la escuela en las poblaciones rurales; cuyas autorías, por lo general, no pertenecen a la sociedad indígena ni han tenido la experiencia de transitar por una escuela rural. En este sentido, el artículo es inédito y relevante al abordar el asunto de la escuela desde el pensamiento y las experiencias genuinas de las colectividades aimaras de la región de Puno-Perú.

Excursión histórica de la educación rural en Puno-Perú

El primer antecedente de educación rural se registra con Manuel Z. Camacho en Puno. Camacho, de manera clandestina, inició en 1904 la alfabetización para la población aimara convirtiendo su casa en escuela, en la comunidad de Utawilaya-Ácora (zona aimara), en una época en la que la escuela estaba prohibida para indígenas, Camacho fue el primer aimara en desafiar el sistema y el poder político a través de la educación indígena. Como era de esperarse, el poder local incendió la escuela, azotó, golpeó y condujo preso a Camacho, acusándolo de incitar a la rebelión indígena.

En el Informe de Remigio Franco (citado por Ramos, 2007), que elevó a Pedro Zulen como miembro de la Asociación Pro-Indígena en 1913, se puede constatar respecto a Camacho lo siguiente:

En 1904, Manuel Z. Camacho ... secundando el movimiento general de los indios y aimaras tomó la defensa de su aillu y se hizo mensajero, pero viendo el descarriado sendero por el que iban sus congéneres que llegaron hasta el extremo de nuevos zánganos para su raza, dejó el oficio y fundó una escuela con setenta indígenas. Largo por demás sería relatar todas las vicisitudes por las que pasó la escuela, en lucha abierta por las preocupaciones



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

de los indios, las suspicacias no disimuladas de los “mistis” de Chuchito y Ácora y las naturales y consiguientes dificultades, no sólo del magisterio sino las de la enseñanza de los indígenas, por la diferencia de idiomas con los textos de lectura y la avasalladora del medio en que viven. (p. 39)

Camacho (citado en Ramos, 2007), con el apoyo decidido de la población aimara y los grupos adventistas liderados por Ferdinand Stahal, constituyen de manera formal, en 1912, una escuela en Platería (Puno-Perú), consiguen imponerse a la resistencia emprendida por latifundistas. Con estos hechos, los grupos adventistas también se constituyen en pioneros en la instalación de las primeras escuelas rurales en muchas partes del altiplano peruano.

Emulando a Camacho, el argentino de la misión adventista, Pedro Kalbermatter, inició la escuela rural en la zona quechua de Puno. La hueste latifundista y religiosa refiere Tayña (1994): “derruyó su primera escuela de Samán, donde hubo 12 indígenas quechuas muertos y optó por trasladarse a Llallahua Pata (Laro), en el distrito de Santiago de Pupuja-Azángaro, donde funcionó la primera escuela rural quechua en Puno” (p. 78).

Posteriormente, en los años veinte del siglo pasado apareció el puneño José Antonio Encinas Franco, que fue partidario de una escuela distinta en docentes, currículo, estrategias, materiales, evaluación, estudiantes, etc. Pensaba en una escuela liberadora, sustentada en la pedagogía activa y la filosofía pragmatista (Encinas, 1932).

Encinas (1932), refiriéndose a las comunidades indígenas y a la escuela, decía:

La redención del indio no es una cuestión de caridad cristiana ni un justísimo reparo que la historia le debe, es un asunto de orden económico. Y cualquiera que fuese la escuela debe poner reparo en esto. La escuela debe comenzar infundiendo la más grande confianza y demostrando previamente su utilidad social. Antes de organizarse pedagógicamente, debe organizarse socialmente. (p. 68)

Así concebida la escuela, se nutre de las actividades comunales y participa de ellas ayudando a mejorar la agricultura, la crianza de animales, participa en las fiestas, las costumbres, tradiciones y fomenta los valores, mitos y leyendas en perspectiva de una sociedad incluyente y democrática.

Otro de los maestros comprometidos con la educación indígena fue Daniel Espezúa Velasco en la ciudad de Juli por los años treinta del siglo pasado (1931). Observó que durante las campañas de castellanización-alfabetización, los grupos aimaras presentaban muchas dificultades para adquirir y asimilar una segunda lengua. Ante esta circunstancia, diseñó estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna (aimara en su escuela

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

de Juli); propuso que, en transición (año preparatorio para iniciar la educación primaria) debe utilizarse exclusivamente la lengua materna en el proceso de instrucción. En la misma época (1935-1940), otro maestro aimara, Alfonso Torres Luna, elaboró material de enseñanza en aimara-castellano simultáneamente (Bermejo, 2009a).

Entre 1933 y 1940 se implementaron en nuestro país las Brigadas de Culturización Indígena, al estilo de las misiones culturales de México. López y Jung (1988) refieren que estas brigadas tenían como fin el logro de la integración de la población indígena a la civilización a través de programas socioeconómicos que mejoraran tanto su nivel cultural como sus condiciones de vida y trabajo. Para este fin se usó la lengua materna como el quechua y el aimara para posibilitar en la población aborígen conocimientos respecto a “cultura cívica, económica rural, higiénica sanitaria i educacional consiguiendo por estos medios, llegar a la comprensión del indio i despertar su conciencia dormida, estimulando su reincorporación a la nacionalidad” (Perú. Sección de Asuntos Indígenas, 1940, p. 1). En este marco, la experiencia de mayor impacto fue la desarrollada por María Asunción Galindo (1940-1951), en la escuela de Uxirani-Puno. Galindo estuvo convencida de que la niñez indígena debía aprender a leer y escribir en su lengua materna; es más, criticó que haya un solo currículo para las escuelas rurales y urbanas.

Tal vez la mejor experiencia de educación rural-indígena se dio a través de los Núcleos Escolares Campesinos (NEC). En 1945, los gobiernos de Perú y Bolivia, liderados por sus ministros de educación Luis E. Valcárcel (peruano) y Jorge Calero (boliviano), con el auspicio del Servicio Educativo Cooperativo Peruano Norteamericano (SECPANE), iniciaron la implementación de los NEC y convirtieron la escuela en un centro generador de desarrollo local, era una escuela para el trabajo, que permitía una relación más directa entre el trabajo del ser humano y la madre naturaleza, respetaba los conocimientos, valores y formas de organización social de las culturas ancestrales como el aimara y el quechua, respectivamente (Bermejo, 2009a).

Esta escuela –a diferencia de la tradicional– no era para “civilizar” a salvajes, a los indios y las indias, sino la cultura occidental es la que debía adaptarse, respetar y enriquecer los modos de vida indígena. En este sentido, Valcárcel (1965) puntualizó que, “está deparado a las actuales generaciones del Perú, el destino histórico de promover el contacto entre los elementos residuales de la vieja cultura andina y el íntegro de la cultura occidental...” (p. 137). Los Núcleos Escolares Campesinos (NEC), tenían una orientación pragmática, y las ideologías que influyeron en su organización según Espinoza (2010, p. 1), fueron el “indigenismo, el pensamiento educativo contemporáneo, la antropología de la acción, y el desarrollismo. Las comunidades campesinas apoyaron los núcleos como vehículos de movilidad social y medios para escapar las demandas de los gamonales”. Lamentablemente, en 1962 SECPANE se retiró y dejó la posta a la misión consultiva de la Universidad de Columbia, y paulatinamente, al no existir presupuesto, fueron extinguiéndose. Para 1972, los NEC ya no existían, habían dejado de operar y, con este suceso, la experiencia más valiosa de educación colapsó irremediamente.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Otra experiencia de educación innovadora que nació en Puno, entre fines y comienzos del setenta del siglo pasado, fueron los wawa-uta y los wawa-wasi, dirigidos a niñez aimara y quechuas pre-escolares que marcaron el nacimiento de la educación inicial en el Perú. [López y Jung \(1988\)](#) apuntan que los wawa-uta y wawa-wasi fueron organizados con el fin de prestar atención a la población de edad preescolar del ámbito rural, y concebidas de manera tal que se la aprestara para su ingreso a la escuela. El programa al inicio tuvo el propósito de que la niñez quechua y aimara superara los problemas clásicos para enfrentar la educación primaria y también tenía el propósito de arraigarla en su propia cultura; sin embargo, al oficializarse la educación inicial en 1972, a través de la Reforma Educativa, pierde el matiz inicial y se convierte, al igual que la escuela convencional, en una fuerte incidencia en la castellanización. El programa en los sectores rurales operó como PROPEDEINE (Programa Piloto de Educación Inicial No-Escolarizada), dirigido a niñez preescolar, conducido por sujetos promotores sin mucha formación, elegidos por las propias comunidades; el modelo subsiste hasta hoy.

En 1972, se emitió la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) que respondía oficialmente a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. También por la misma época, en 1975 –como un hecho inédito en Latinoamérica–, se oficializaba el quechua en el Perú a través del Decreto Ley N.º 21156; no obstante, debido a la reacción de sectores conservadores y elitistas, la oficialización del quechua nunca se reglamentó y, por tanto, no se aplicó ([Bermejo, 2009a](#)); además, en esta coyuntura, [Escobar, Matos y Alberti \(p. 95\)](#) señalaron que “la oficialización del quechua es un proyecto económicamente irrealizable”.

En este marco, en 1975, en un convenio bilateral entre Perú y Alemania, surge el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB). Por el Perú asumieron la responsabilidad el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) y la Dirección Departamental de Educación de Puno (DDEP); por Alemania, la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). El PEEB-P inició sus actividades en 1977 y culminó sus acciones en 1990. En este tiempo pueden distinguirse tres fases:

- 1. Iniciación** (1977-1980): en esta fase se desarrollaron investigaciones de base para formular currículos, estrategias, contenidos; se diseñaron y elaboraron los primeros libros de texto, y se realizaron diferentes eventos para sensibilizar sobre la educación bilingüe.
- 2. Implementación** (1980-1988): con diversas actividades para asegurar el trabajo en aula de la educación bilingüe.
- 3. Consolidación:** se iniciara en enero de 1989 para consolidar la experiencia y corregir las deficiencias. El PEEB-P, concluyó sus actividades en 1990 debido a problemas financieros y disponibilidad de personal especializado que garantizara su continuidad. En enero de 1991, en el evento denominado: “Puno: Cien escuelas para dos lenguas” se hacía entrega del proyecto al Ministerio de Educación y al Gobierno de la Región

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

José C. Mariátegui de Puno. El cese de acciones del PEEB-Puno, en plena etapa de generalización, marcó el colapso de la educación bilingüe en la zona andina del país.

El PEEB-Puno es piloto en toda Sudamérica en la producción especialmente de materiales educativos. Bolivia y Ecuador definieron sus políticas de educación bilingüe en función al modelo puneño. El objetivo programático del PEEB-P, como refiere [López \(1991\)](#) fue:

Formar integralmente al educando campesino como persona y como miembro de un grupo histórico social concreto salvaguardando su identidad, afirmando sus particularidades, devolviéndole la palabra y la capacidad de expresarse de manera libre y espontánea, rescatando su autoestima, respecto a sí mismo y a sus ancestros y, finalmente, generando en él seguridad personal. (p. 177-178)

Entre algunos factores que marcaron el colapso del PEB-P, se pueden anotar:

- Personal especializado no disponible.
- Problemas financieros.
- Rechazo por el público usuario.
- Escuela-isla en la comunidad.
- Seguimiento y asesoramiento débil.
- Cambio constante de personal docente.
- El problema del currículo.
- El Estado no asumió la institucionalización de la educación bilingüe.

A fines del siglo XX, hubo dos políticas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) 1989 y 1991 a 1995, impulsadas desde el Estado que fueron poco significativas en relación con los propósitos que perseguían. Las tres últimas décadas del siglo XX comparten los siguientes rasgos para el caso peruano:

- Se conciben casi con exclusividad para las poblaciones indígenas.
- Son producto de la influencia de la academia (en particular la de 1972) o de las corrientes de EBI vigentes en la región, más que de una convicción política.
- Su implementación es limitada por la falta de voluntad política.
- Con excepción de la política del año 1972, las demás aparecen descontextualizadas de las realidades en las que se pretende que operen. ([Zúñiga, 2008, pp. 50-51](#))



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La primera década del siglo XXI, en lo que se refiere a la educación intercultural bilingüe (EIB), transcurre a nivel de simple enunciación en políticas y leyes, carente de acciones pragmáticas y resultados concretos. Así, para el 2006 se ofrecía involucrar al 50 % de la población escolar indígena en la EIB y para el 2015 la EIB llegaría a cubrir el 100 %. Pero la realidad es otra, en el 2004 los datos oficiales de la DINEBI (Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural) indicaban que se había atendido con el programa EBI al 27 % de la población rural bilingüe.

Hacia el 2017, se tiene la impresión de que las diferentes políticas educativas de Estado dirigidas a los sectores rurales apuntan más bien hacia la "recentralización", que significa exclusión e inequidad para las poblaciones empobrecidas. El derecho a una educación de calidad para todos los grupos peruanos está siendo postergado. Cuando se garantiza el derecho pleno a la educación, mejoran los otros derechos humanos; cuando se niega, no solo anula el disfrute de la mayoría, sino el de la totalidad.

Metodología

Es un estudio cualitativo que empleó la metodología interpretativa y contextual, dirigida a la comprensión e interpretación del sentido otorgado a las percepciones y experiencias genuinas de vida, en un proceso dialógico permanente de apertura y reconocimiento entre los sujetos investigados y el equipo de investigación. La población en estudio estuvo representada por las personas líderes de la comunidad, denominadas en presidentas o presidentes comunales (A) y pobladores y pobladoras (B) comunales, pertenecientes a las localidades aimaras de Huacullani (H), Kelluyo (K) y Zepita (Z) de la región de Puno-Perú. Los grupos presidentes fueron escogidos por el criterio de liderazgo y autoridad reconocida que ejercían en la comunidad; y los pobladores y pobladoras se seleccionaron por el criterio de respeto y representatividad que le asignaban el resto de población en cada comunidad. El período de ejecución del estudio, comprendió, básicamente, el primer semestre de 2011, cuando estas comunidades atravesaban por una coyuntura de movilizaciones contra las transnacionales que pretendían realizar operaciones mineras en sus territorios.

El recojo de información en el campo fue mediante grabaciones en el idioma aimara, a través de las entrevistas en profundidad de orientación biográfica, durante las asambleas (en locales comunales o escuela), y actividades cotidianas comunales. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. La información transcrita fue traducida al español, para después ser codificada y categorizada. Durante la codificación, se asignaron marcas a cada unidad un código propio de la categoría: A (líder-autoridad comunal), B (poblador comunal), y H (Huacullani), K (Kelluyo) y Z (Zepita), para identificar los lugares. La categorización consistió en la clasificación conceptual o de significado según unidades de análisis y tiempo-espacio.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El proceso de análisis del contenido, para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados, fue producto básicamente de la acción reinterpretativa (interpretación de la interpretación), que puede resumirse en los siguientes procedimientos: considerar la frase como unidad de análisis en el corpus; establecer un primer nivel de síntesis en el análisis del contenido; trabajar analíticamente por temas desde la perspectiva de la entrevistado; establecer un segundo nivel de análisis de contenido, y comprensión e interpretación del sentido a partir de la experiencia de vivir.

Resultados, análisis y discusión

La educación pensada para las poblaciones indígenas en el Perú tuvo el propósito fundamental de asimilar: civilizar a “los salvajes”, con el pretexto de consolidar el Estado-nación (Bermejo, 2009a). Este modelo educativo rígido, homogéneo y excluyente; centrado en un patrón curricular; formador de la sumisión, la obediencia y el respeto a la autoridad ha perdido dinamismo y significatividad educacional, social y cultural. El Estado peruano ha llegado a un punto de agotamiento de un ciclo de políticas educativas, puesto de manifiesto en la última huelga nacional magisterial de 2017. En esta coyuntura, se trata de gestar un nuevo contrato social, que cuestione y rompa los caducos ideales de una educación homogénea para toda la población, y más bien; responda a la heterogeneidad de las diferentes nacionalidades que conforman este país llamado Perú.

El Perú, si pretende ser un país democrático, ostenta el imperativo de visibilizar e incluir en su sistema educativo la realidad plurinacional y la multiplicidad de contextos sociolingüísticos como riqueza y oportunidad para crecer. No obstante, sociedad mononacional arremete ignorando las diferentes manifestaciones culturales, y formas de pensamiento indígenas que se desarrollaron en miles de años en tierras amerindias, y percibe que la diversidad es una traba para el desarrollo del país. Como señala De Sousa (2010), aquella sociología construida en la monocultura occidental del capitalismo y el colonialismo:

Descalifica a pueblos y culturas, y su modo de vida y su modo de vida y conocimientos, como primitivos, salvajes y retardatarios del desarrollo, sólo porque tienen diversas concepciones de vida buena, otras formas de producir conocimientos y relacionarse con la naturaleza, y que se resisten a mercantilizar toda su vida e hipotecar todo su futuro al capital. (pp. 15-16)

La filosofía y pensamiento republicano, como Deustua (1990), refiriéndose a los grupos indígenas, señaló textualmente:



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

¿Qué influencia podrá tener sobre esos seres, que sólo poseen la forma humana, las escuelas primarias más elementales? ¿Para qué aprenderán a leer, escribir y contar, la geografía y la historia y tantas otras cosas, los que no son personas todavía, los que no saben vivir como personas, los que no han llegado a establecer una diferencia profunda con los animales, ni tener ese sentimiento de dignidad humana principio de toda cultura? ¿Por qué habrían de ser más felices, con esas ideas, que los más no podrán aplicar en su vida extraña a la civilización y de que algunos podrían hacer uso contra sus semejantes? Solo un concepto intelectualista de la civilización puede concebir la felicidad en esas condiciones. (p. 85)

En pleno siglo XXI, esta ideología absurda y denigrante respecto a las comunidades indígenas, propugnada por Deustua, aún cobra plena vigencia. Lo occidental se enseña en la escuela, y se percibe como una civilización superior a la que todos los pueblos deben asimilarse; en cambio, lo indígena no forma parte de los saberes y conocimientos que propugna la escuela y, simplemente, es negado y no vale nada. Así el aimara manifiesta que “jani jaqipkirtsita, ukhamwa uñtatapxtwa” (H-B-2). *Nos ven como si no fuésemos seres humanos*. Pretender que alguien no exista o no tenga valor como persona humana es una atroz y mortificante forma de discriminación. Resulta paradójico que la Constitución Política del Perú y las leyes establecen en el plano legal e ideal que, todas las personas peruanas somos iguales; sin embargo, en el plano de la vida real existen grandes distancias en lo económico, cultural, cognitivo, educativo, social, político, etc. (Bermejo, 2009a). La igualdad de oportunidades es apenas una frase bonita, un ideal que no se corrobora en la vida diaria.

En este contexto, se ve a la educación como la única garantía para salir de la condición de discriminación y pobreza de la clase indígena, particularmente. En el pensamiento de eminencias peruanas del siglo XX y XXI (Alberti y Cotler, 1972; Ansión, 1989; Arguedas, 1983; Comisión de Reforma de la Educación Peruana, 1970; Encinas, 1932; Jung y López 2003; Montoya, 1990; Valcárcel, 1947) se considera la educación como la herramienta y estrategia efectiva a mediano y largo plazo para la movilización social indígena. Gran parte concibe la educación como la hermenéutica de la esperanza: la educación hará posible un mundo mejor y diferente. No obstante, frente al pensamiento aimara como veremos en adelante, estos planteamientos se desmoronan y son poco compatibles con la filosofía indígena.

Para la ontología aimara, la realización plena del ser y el disfrute de la vida hoy y siempre y no mañana, son como “el aire que se respira” para garantizar la vida misma: “jani samxsnaxa ukaxa, jiwsxnaxaya. Suma jakañasti, samsuñawa” (H-B-2) [*Si no respirásemos moriríamos. El vivir bien, es respirar*]. Conforme evidenciamos en el siguiente fragmento en aimara, no es usual ni cabe la idea de sacrificar el presente por el consuelo de alcanzar el bienestar después: “Jiwasataypinxaxa, janiwa amuyksnati: jicchuruxa jani walinktanwa, kunjamasa jakxakiñani, qhiparuxaya walinkxchiñani. Jakawisaxa, janiwa ukhamañapakiti. Jichhurusaxa, qhiparuxa, wakisiwa suma jakaña” (Z-A-3) [*Entre nosotros, no podemos pensar: hoy no estamos bien, vivamos como podamos,*

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

alguna vez estaremos mejor. La vida nuestra no puede ser así. Hoy y siempre tenemos que vivir bien]. De aquí se deduce que, en la concepción aimara no es admisible pensar: estamos mal ahora, y gracias a este padecimiento, estaremos bien después. Esta concepción, como puede advertirse, es frontal y derrumba algunos edificios conceptuales y supuestas verdades incontrovertibles –aún los más reivindicativos–, a favor de la educación indígena. Por lo mismo, pensar en la educación indígena implica acercarse a otras formas de pensamiento y vida. Este acercamiento puede compararse, como refiere [De la Isla \(2003\)](#), con el mito de la caverna de Platón donde:

El hombre contemporáneo, aparece allí encadenado por las prescripciones, las leyes, las normas, las pantallas, los preceptos que le obligan a ver sólo al frente lo que está decidido y rigurosamente pactado para que guarde la misma postura y vea la proyección programada. Sin distracciones, sin permisiones, debe sólo mirar lo proyectado. (p. 9)

Como puede colegirse, la educación suministrada desde las esferas del Estado no es compatible con la filosofía y el modo de vida del indígena aimara. Es evidente que el aimara, no desea la escuela para un posible bienestar en el futuro, sino la educación y la escuela deben permitirle el bienestar hoy mismo y por siempre. “Sapxayatwa: iskuylaru sarasiñxaya suma jakañaru sarxatxchiñani, jichhasti ukhamatilla, janiwa ukhamakiti, amanawi pisinchata, qhipaktatarakiwa uñjastanxa” (K-B-10). *Se decía (se aspiraba): el ir a la escuela, permitirá volver a transitar por el buen vivir; sin embargo, contraproducentemente continuamos marginados y excluidos.* “Iskuylasti taypitsti wáli k’uchiki kunapachasa uñjasna ukaya walispaxa. Janilla jichhurujama, qhiparuwa iskula sarasinxa, walixata sasa sapxixa. Ukatsti, iskuyla tukuyasinsti, k’atampi sarañaskakiwa, purfisiyunal mistusinsa, tarwajusa janikika ujtkiti” (Z-B-7). *Estaría muy bien si la escuela permitiera vivir con felicidad. No como hoy, solo tener esperanzas para estar bien. Aún concluyendo la escuela, eres profesional, ni trabajo existe.* Se advierte que, la escuela no tiene que ser una utopía de felicidad posterior, sino la garantía del bienestar permanente. De este modo, el sentido de la epistemología de la esperanza, considerado por [Saintout y Varela \(2014\)](#) como un “punto de vista que no sólo vea lo que se ha destruido y lo que falta, sino lo que está naciendo en un sentido emancipador” (p. 113), es interpelada desde el pensamiento aimara

En la epistemología aimara, el paradigma de vida lineal y progresivo, que establezca un estado anterior y posterior, no existe: “Janiwa jiskhsnati, jicchuxa kunjamsa jakañani, qhiparuxa walixchiñanixaya” (Z-A-7). *No podemos consentir decir: hoy vivamos como sea, con la esperanza posterior de alcanzar el bienestar.* En la concepción aimara todo es, a la vez, holístico y cíclico. Así por ejemplo, “nayra pacha” (tiempo transcurrido, pasado), no queda atrás, sino delante, porque “nayra” en aimara, son los ojos y están delante y no detrás. El futuro (qhipa), está detrás, a espaldas; es incierto, se sabe que existe, pero nadie sabe cómo será. Por consiguiente, no se puede abdicar el bienestar permanente, por el sufrimiento o sacrificio presente. No se trata de vivir como sea, sino con dignidad, armonía y respeto, como seres humanos ([Bermejo y Maquera, 2016](#)).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En asunto educativo esto equivale a decir: que no merecemos una escuela de la peor categoría para aspirar a través de ella, una vida mejor; la escuela de hoy y de siempre debe ser la óptima, constituyéndose en la garantía del florecimiento del ser a través de la construcción colectiva y no de la competencia y la inequidad. “Iskuylaruxa wawasanakxa khitastanwa jani jiwasanakjama uñjasiñataki. Jaqjama jakañapataki, jani mach’aña utjañapataki” (K-B-3). *Nuestros hijos van a la escuela para no repetir la condición nuestra. Es para que vivan como “gente”, sin verse en la precariedad.*

El sujeto aimara, al verse despreciado y muchas veces negado por la imposición cultural dominante, asume que la escuela es para salir de esta condición y poder vivir dignamente como ser humano, dejando la precariedad en la que se encuentra. Tiene una exigencia muy alta con respecto a la escuela: entiende que esta lo elevará a la condición de ser humano y le permitirá una vida digna, pero no en el futuro, sino desde el momento en que la acoge en el seno de la comunidad y se hace usuario o usuaria de ella. El concepto de vida digna, estudiado por [Bermejo y Maquera \(2016\)](#), cobra particular relevancia:

“Jakawisa taypinsti, jaqijama jakañawa” (aproximación en el significado: *en nuestro vivir, se debe vivir como ser humano*). Vivir como ser humano o vida digna, puede entenderse desde el paradigma aimara, como el disfrute a plenitud de la armonía entre el mundo interior y exterior de la persona. Esta armonía es inconmensurable entre hombre-universo (sujeto-objeto), que configuran “un solo todo interrelacionado”, “un solo ser que respira y late”. ... El hombre, las estrellas, los bosques, las rocas, los animales, los espíritus, los dioses, el mundo en general, “es uno solo”. (p. 71)

El vivir como ser humano no solo es devolverle la dignidad al pueblo aimara, sino es la oportunidad del disfrute máximo del sentido de la vida, lejos de las mediaciones de poder y del enriquecimiento material; y está marcado, por el respeto no como norma de convivencia social, sino como una constante que define la relación entre seres humanos, la naturaleza, los dioses, el universo y otros. El respeto en el mundo aimara es crucial, corresponde a cada ser humano y no depende de posiciones económicas ni de pertenencias étnicas ([Bermejo, 2011](#)). Por lo mismo, la educación para los grupos indígenas no puede concebirse con las mismas estructuras mentales o paradigmas predominantes en los siglos anteriores, es condición *sine qua non* nutrirse de otras formas de pensamiento, de tal manera que la escuela sea un lugar abierto y flexible, en el que los conocimientos y patrones culturales de todos los orígenes se expresen y se valoren en un proceso de integración y de respeto mutuo ([Bermejo, 2009b](#)).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Conclusiones

La escuela rural andina, asentada en las comunidades aimaras de Puno-Perú, se percibe como contraria al sentido ontológico que le otorga la comunidad aimara a las utopías de vida colectiva y experiencias de vida particulares. Aun cuando es evidente que la escuela posibilita a largo plazo la movilidad y ascenso social, la comunidad aimara no desea una escuela de la esperanza para dejar de ser pobres. La epistemología de la esperanza es marginal, carece de sentido para la cosmovisión aimara; por cuanto apenas constituye una utopía del bienestar y no un hecho real que implique el disfrute permanente del ser, desde el cual se vive la vida en armonía, inconmensurablemente.

Para las comunidades aimaras, la escuela cobra sentido cuando garantiza el bienestar hoy y no mañana. El bienestar no es económico ni material, sino es el florecimiento del ser, expresado en la vida digna, en la vida armónica entre la humanidad y la naturaleza (armonía sujeto-objeto). La escuela debe dar sentido a la vida, no es un lugar para acumular conocimientos, cumplir reglas rígidas o prepararse para la sumisión, sino la escuela, para el pensamiento aimara, es el lugar de disfrute de la vida con emoción, así como cuando la madre –metafóricamente–, de los pichones llega al nido, desde donde se vive lo vivido. [Dávila y Maturana \(2009\)](#) manifiestan que “si ... ansiamos ... que los niños crezcan como ciudadanos, como seres éticos, responsables, que posean un vivir digno, estético, grato, creativo –en el sentido de que tengan imaginación–, presencia para el bienestar, entonces las emociones juegan un rol fundamental” (p. 139).

El pensamiento aimara es frontal a la epistemología lineal y progresiva e interpela seriamente las concepciones, los fines y propósitos de la educación, así como las políticas educativas dirigidas hacia las poblaciones indígenas. Concibe que la escuela debe elevarles a la condición de seres humanos para vivir con dignidad, lejos de las mediaciones de poder y valor material.

Esto implica redefinir las concepciones y políticas educativas, dirigidas desde el Estado hacia la población aimara en Puno; acercarse, a través de un proceso permanente de apertura y reconocimiento, a la formas de pensamiento y vida desarrollados en milenios por las poblaciones indígenas. De este modo, la complementariedad dialógica de sabidurías y conocimiento deben convertirse en el pilar de la construcción de una escuela rural diferente.

Referencias

- Alberti, G. y Cotler, J. (1972). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú* (Serie Perú Problema 8). Lima: IEP. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1123/674.%20Aspectos%20sociales%20de%20la%20educaci%3bn%20rural%20en%20el%20Per%3ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ansión, J. (1989). *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Arguedas, J. M. (1983). Yawar fiesta. En S. Arguedas (Comp.), *José María Arguedas Obras completas* (Tomo II, pp. 69-70). Lima: Editorial Horizonte.
- Bermejo, S. (2009a). *Hacia una educación intercultural. Crecer en un mundo plurinacional*. Puno, Perú: San Valentín.
- Bermejo, S. (2009b). *Perspectiva de la educación intercultural*. Revista Global hoy, 20. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3462
- Bermejo, S. (2011). *Perú: ¿Concesiones mineras para el buen vivir?* Perú: Servindi. Recuperado de <https://www.servindi.org/actualidad/42077>
- Bermejo, S. y Maquera, Y. (2016). Aimaras de Puno y la actitud minera: '¿Para llegar a la vida hay que pasar por la muerte? *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 18(1), 69-76. doi: <https://doi.org/10.18271/ria.2016.180>
- Comisión de Reforma de la Educación Peruana. (1970). *Informe general*. Lima: MINEDUC.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era post postmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 135-161. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/221148>
- De la Isla, C. (2003). De las sombras a la luz o el mito de la caverna. *Estudios. Filosofía, Historia. Letras*, 66, 9-12. Doi: <https://doi.org/10.5347/01856383.0066.000173189>
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad/Programa Democracia y Transformación Global.
- Deustua, A. (1990). El problema pedagógico nacional. En Montero, C. (Comp.), *La escuela rural: Variaciones sobre un tema* (85-87). Lima: FAO-PEEC.
- Encinas, J. A. (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Minerva.
- Escobar, A., Matos, J. y Alberti, G. (1975). *Perú ¿país bilingüe?* Lima: IEP ediciones.
- Espinoza, G. A. (2010). The origins of the núcleos escolares campesinos or clustered schools for peasants in Peru, 1945-1952. *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, 4, 1-18. Recuperado de <https://revistas.um.es/navegamerica/issue/view/8741>
- Hornberger, N. (1989). *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno (Perú)*. Puno, Perú: Programa de Educación Bilingüe de Puno.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Jung, I. y López, L. E. (Comps.). (2003). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.
- López, L. E. (1991). La educación bilingüe en Puno: Hacia un ajuste de cuentas. En M. Zúñiga, I. Pozzi-Escott y L. E. López (Eds.), *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos* (pp. 173-217). Lima: Fomciencias.
- López, L. E. y Jung, I. (1988). *Las lenguas en la educación bilingüe. El caso de Puno*. Lima: GTZ.
- Montoya, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: CEPES.
- Perú. Sección de Asuntos Indígenas. (1940). *Cartilla de divulgación del alfabeto quechua-aimara*. Puno: Primera Brigada de Culturización Indígena.
- Ramos, A. (2007). *Aimaras rebeldes*. Arequipa, Perú: Instituto de Estudios Pukara.
- Saintout, F. y Varela, A. (2014). Los saberes académicos en contextos de compromisos: La epistemología del barro. *Oficios Terrestres*, 30(30), 109-117. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/2276/2018>
- Tamayo, J. (1982). *Historia social e indigenismo en el altiplano*. Lima: Ediciones treintaitrés.
- Tayña, J. (1994). *La educación del hombre andino*. Juliaca-Puno: Talleres Gráficos de Industrias FOCET Perú.
- Valcárcel, L. E. (1947). *La educación del campesino*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Valcárcel, L. E. (1965). *Ruta cultural del Perú*. Lima: Ediciones Nuevo Mundo.
- Zúñiga, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano*. Lima: Foro Educativo. Recuperado de https://indigenasdelperu.files.wordpress.com/2015/09/28_peru_eib-interculturalidad.pdf

