

# El significado de la educación para la nación Aymara

*The significance of education to the Aymara nation*

*O significado da educação para a nação Aymara*

**Vicente Alanoca Arocutipá<sup>1</sup>**

*Universidad Pablo de Olavide, España*

**Ofelia Marleny Mamani Luque<sup>2</sup>**

**Wido Willam Condori Castillo<sup>3</sup>**

*Universidad Nacional del Altiplano, Perú*

Recepción: 19/08/2018

Evaluación: 28/10/2018

Aceptación: 17/02/2019

Artículo de Investigación – Revisión

<https://doi.org/10.19053/01227238.6994>

## RESUMEN

El presente artículo aborda el significado de la educación de pertinencia emprendida por la nación Aymara en estos últimos 100 años de vida republicana en el contexto peruano, concretamente centrado en el departamento de Puno. El estudio fue realizado con base en la información histórica existente y fue posible identificar los procesos y espacios donde surgió y persiste la demanda por la educación. Se utilizó el método etnográfico para describir los momentos históricos y resalantes del proceso, como la dación de las escuelas parametradas; el proceso de los núcleos escolares; el proyecto Puno-Tam-

bopata; la experiencia de Educación Intercultural Bilingüe y la lucha y acceso a la educación superior. Todos estos, hechos que marcaron la historia. El propósito fue visualizar el significado de la educación para la nación Aymara, desde el contexto peruano, como búsqueda de solución a los grandes problemas sociales, económicos, políticos, y culturales que afronta el Perú. La lucha por una educación con sentido de pertinencia en el proceso de desarrollo del país aún no ha cesado, fue iniciado desde 1902 con Manuel Z. Camacho y hoy la demanda se centra en la creación de la Universidad Nacional Autónoma

1 Doctorando en el Programa de Doctorado de Historia de América Latina y Mundos Indígenas de Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Docente de pregrado y posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno (Perú). Correo electrónico: valanoca2002@yahoo.es

2 Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Nacional del Altiplano, Puno (Perú). Maestra en Investigación y Docencia Universitaria, con Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta, Lima (Perú). Correo electrónico: kantutitaofely@gmail.com

3 Licenciado en Educación Primaria y Magister Scientiae en Ciencias de la Educación- por la Universidad Nacional del Altiplano, Puno (Perú). Correo electrónico: widowillam@hotmail.com

Aymara, es decir, una educación superior con sentido de pertinencia y según los cambios y tendencias pluriculturales y multilingües, aunque podría significar una incongruencia, es el sueño y aspiración de la población aymara.

**Palabras clave:** *Revista Historia de la Educación Latinoamericana; nación aymara; educación; pertinencia; Puno; Perú.*

#### ABSTRACT

This article deals with the significance of the education of relevance undertaken by the Aymara nation in the last 100 years of republican life in the Peruvian context. Special attention was given to the department of Puno. For this study, existing historical information was used and it was also possible to identify the processes and spaces where, the still alive, demand for education arose. The ethnographic method was used to describe the historical and outstanding scenarios of this process, such as the parameterized schooling; school nuclei; the Puno-Tambopata project; the experience of Bilingual Intercultural Education, and the struggle for and access to higher education. All these facts marked history.

Our purpose was to visualize the significance of education for the Aymara nation, from the Peruvian context, in search of a solution to the major social, economic, political, and cultural problems facing the country. The struggle for education of relevance, within the framework of the country's development, was initiated in 1902 by Manuel Z and has not yet ceased. Nowadays, the demand focuses on the creation of the Universidad Nacional Autónoma Aymara, that is, higher education of relevance in line with the changes and the pluricultural - multilingual trends. Although this may seem incongruous, it is

the dream and aspiration of the Aymara people.

**Keywords:** *Journal History of Latin American Education; Aymara nation; education; relevance; Puno; Peru.*

#### RESUMO

O presente artigo aborda o significado da educação de pertencimento empreendida pela nação aymara, nestes últimos 100 anos de vida republicana no contexto peruano, concretamente centrado no departamento de Puno. O estudo foi realizado com base na informação histórica existente. Foi possível identificar os processos e espaços onde surgiu e onde persiste a demanda por educação. Foi utilizado o método etnográfico, descrevendo os momentos históricos e resultantes do processo, como a oferta de escolas paramentadas; o processo dos núcleos escolares; o projeto Puno-Tambopata; a experiência de Educação Intercultural Bilíngue e a luta e acesso à educação superior. São fatos que marcaram a história. O propósito foi visualizar o significado da educação para a nação aymara a partir do contexto peruano; como busca de solução para os grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais que afrontam o Peru. A luta por uma educação com sentido de pertencimento no processo de desenvolvimento do país ainda não acabou; teve início em 1902 com Manuel Z. Camacho. Hoje, a demanda é pela criação de uma Universidade Nacional Autónoma Aymara, isto é, uma educação superior com sentido de pertencimento e seguindo as mudanças e tendências pluriculturais e multilingües, ainda que pudesse significar incongruência, porém é o sonho e a aspiração da população aymara.

**Palavras-chave:** *Revista História da Educação Latino-americana; nação aymara; educação; pertinência; Puno; Peru.*

## INTRODUCCIÓN

El abordaje sobre el significado de la educación para los pueblos indígenas en América Latina tiene varias aristas; sin embargo, desde nuestra perspectiva consideramos dos vías en este proceso. La primera se asume la educación como elemento fundamental de la transformación de la sociedad, que tiene una connotación de liberación frente a los hechos de indignación y exclusión al que fueron sometidos los pueblos y las culturas indígenas. En segundo lugar, se asume este proceso de lucha y significado de la educación, como hecho social que transmite un orden establecido que traduce las relaciones de poder existentes, históricamente, estas relaciones de poder ha sido el ejercicio de unos hombres en perjuicio de otros, convirtiendo en dominados y oprimidos y a otros en dominadores y opresores<sup>4</sup>, esta situación es comprendida y asumida perfectamente por los movimientos de los pueblos originarios, el cual es precisamente el abordaje del presente.

Hablar del contexto de la nación aymara es complejo<sup>5</sup>, por cuestiones metodológicas, nos centramos en el lado peruano, concretamente en el departamento de Puno, donde para las comunidades aymaras la educación formal tiene un significado trascendental en la lucha colectiva, porque requiere de una reconvencción del orden social y de conciencia requerida, el cual ya fue abordada y se han realizado importantes aportes de académicos e intelectuales de origen mestizo, como Luis E. Valcarcel, José María Arguedas, entre otros como Augusto Salazar Bondy, en sus diversas obras, mas no así desde los mismos actores y sujetos de procedencia quechua, aymara y amazónico<sup>6</sup>, aunque existen, pero se desconocen o no se cuentan, o simplemente quedan en el anonimato, en este caso en el Perú, sin embargo, en Bolivia se ha avanzado con aporte de intelectuales y académicos de procedencia indígena, como: Simon Yampara, Teolfilo Layme, Marina Ari, Carlos Macusaya, entre otros; quienes van asumiendo, con sentido de pertinencia sobre las formas de educación aplicados por el sistema educativo.

Por otro lado, no es propio solo de la población aymara la lucha por una educación de pertinencia, sino en el Perú la demanda por una educación con sentido de pertinencia fue desarrollada por el "grupo norte" del cual no se discute y se desconoce no solo en la zona sur, sino en el país, en este caso nos referimos a Antenor Orrego, quien, sostenía, que América Latina ya no debe imitar servilmente a Europa, sino afirmar su identidad y su propia actitud original que no es una vuelta al pasado sepulcral, sino una revelación o alumbramiento hacia el futuro<sup>7</sup>, debería ser y sigue siendo una lectura obligatoria para el desarrollo de una política educativa pertinente en el Perú.

4 Augusto Salazar. *La educación del hombre nuevo. La reforma educativa peruana* (Buenos Aires: Paidós, 1975), 65.

5 Doménico Branca. "Nación Aymara existe" *Narración, vivencia e identidad aymara en el departamento de Puno, Perú* (Tesis de Doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona, 2016).

6 Vicente Alanoca. "El desarrollo del pensamiento crítico en el altiplano de Puno". *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* vol.7 no. 2 (2016): 60-68.

7 Elmer Robles. "Pensamiento educativos de Antenor Orrego". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 13, (2009): 101-127.

Ahora bien, el presente artículo intenta transitar en la visualización del significado de la educación formal como derecho que fue y sigue siendo una demanda permanente de los pueblos de la periferia, aunque de alguna manera con la creación de escuelas en las comunidades campesinas rurales se ha resuelto de manera impertinente. Pero, la escuela en el Perú no tuvo ideal político alguno porque los grupos políticos que fueron al poder carecieron de fuerza ideológica<sup>8</sup>, hoy estamos asumiendo esas facturas de aplicación de modelos estandarizados sin tomar en cuenta la diversidad cultural y lingüística del Perú que cada vez más es evidente y urge reconocer y admitir desde la educación formal.

La historiografía aymara no solo tiene una vinculación con el Perú, sino es necesario precisar que fue fragmentado con la fundación de los estados de Perú, Bolivia, Chile y Argentina<sup>9</sup>, cada Estado fue recreando e imponiendo las políticas educativas, las cuales a partir del sistema educativo, donde define condiciones que propicien la inclusión de todas las personas al sistema educativo, no obstante existen muchas dificultades en las escuelas para la implementación de este principio que no solo vincula a estudiantes con necesidades educativas especiales sino también a poblaciones minoritarias, grupos étnicos y cualquier población que constituya posibilidades de diferencia<sup>10</sup>. La nación aymara, no sólo fue fragmentado, sino relegado por los estados, a diferencia de Bolivia, donde se ha constituido en una fuerza cohesionada por su dimensión geográfica, social y demográfica, sin embargo, persisten las vinculaciones históricas, sociales, políticas, económicas, culturales, sobre todo lingüísticas. Entre tanto, las fronteras se vuelven o y se reducen a cuestiones imaginarias<sup>11</sup>, porque, todos nuestros actos están determinados por correlaciones que rebasan nuestra individualidad y que nos conectan con grupos e instituciones sociales<sup>12</sup>, esta situación es muy evidente en la actualidad, pero con diferencias muy marcadas por los gobiernos y estados de Perú, Bolivia y Chile.

La nación aymara, a pesar de los acontecimientos de homogenización cultural al que fueron sometidos, siguen vigentes<sup>13</sup>, por cuanto vienen recreando estrategias desde el quehacer de sus actividades cotidianas. El Perú está a portas de cumplir el bicentenario de la independencia, sin embargo, no se han resuelto los grandes problemas que heredamos de la colonia. La presencia de la diversidad de pueblos como país de "todas las sangres"<sup>14</sup>, aunque se diga es el pasado, es cada vez más evidente, en la visibilización de las lenguas y culturas<sup>15</sup>, ya no que-

8 José A. Encinas. *Un ensayo de la escuela nueva en el Perú* (Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2007), 45.

9 Xavie Albó. *Raíces de América: el mundo aymara* (Madrid: Alianza Editorial, 1988).

10 Alexander Montes y Audin Gamboa. "Miradas sobre la calidad de la educación básica en Iberoamérica: Visiones de España y Colombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 20, no. 31 (2018): 229-244.

11 Benedict Anderson. *Comunidades imaginadas* (México: Fondo de Cultura Económica, 1991).

12 Luis Villoro. "El sentido de la historia", en *Historia ¿para qué?*, Carlos Pereyra et al, (Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2005), 33-52.

13 Vicente Alanoca y Edwin Quispe. "Aymarakanana Sarnaqawipa Jakaskakiwa Jichhurunakana Perú Uraqituqina". *Americanía: Revista de estudios latinoamericanos* N° Especial, lenguas originarias (2017): 186-207.

14 José M. Arguedas, *Todas las sangres* (Lima: Biblioteca Peruana, 1969).

15 Alberto Escobar, José Matos Mar y Giorgio Alberti, *Perú ¿país bilingüe?* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1975), 29.

pan los procesos de homogenización monocultural<sup>16</sup>. Hoy la democracia representativa direccionada bajo la lógica de un Estado uninacional está desconectada de esa diversidad lingüística y pluricultural del Perú. Las mayores consecuencias de esta situación afrontan los pueblos quechuas, aymaras y amazónicos, que aún no son parte ni participan de la estructura de poder del Estado, sobre ello diversos estudiosos de la academia desde las ciencias sociales han gastado mucha pluma y pusieron sobre la mesa de rezago colonial, construyeron categorías como “cultura andina”, “minorías étnicas”, “salvajes”, “subculturas”, “pobres”, entre otras denominaciones, que hoy llenan los contenidos de las asignaturas de las diversas disciplinas de las ciencias sociales.

La identificación y valoración desde el Estado hacia los pueblos y lenguas originarias e indígenas en Perú, es reciente, un claro ejemplo es el trabajo emprendido por el Ministerio de Cultura, que pudo identificar al pueblo aymara como uno de los 52 pueblos existentes en Perú<sup>17</sup>. Según los datos en términos lingüístico, los aimaras representan el 11%, ocupando el segundo pueblo más numeroso del país; Puno, es la que concentra las tres cuartas partes de la población con la lengua aymara. Mientras tanto, las otras regiones, como Tacna el 10 % de su población, Lima y el Callao 7%, Arequipa, 4% y Moquegua el 4%. Este conglomerado de población no participa desde su sentido de pertinencia cultural, sobre todo desde la cuestión lingüística, en los espacios y estructuras de decisión de poder del Estado en el Perú. Aunque se pretende justificar la representación política con gente de procedencia aymara, quechua y amazónica, pero es una lucha más individual que colectiva<sup>18</sup>.

En la actualidad, el departamento de Puno, hoy región se conoce por dos motivos mediáticos, uno por la presencia del Lago Titicaca, hoy contaminado con una tendencia a empeorar; y otro un Puno conflictivo, como el caso último, denominado “el aymarazo” una revuelta liderada por el dirigente Walter Aduviri, se ha convertido ahora en Gobernador Regional de Puno. Sin embargo, se ha olvidado por completo desde la clase política del país y la academia, que, en Puno, el 90% la población se encuentra en las provincias circundantes con al Lago Titicaca, como es: Chucuito (27%), El Collao (18%), Puno (18%), Huancané (11%), Yunguyo (10%) y Moho (7%). Por el fenómeno migratorio el 7% reside en Juliaca capital de la provincia de San Román, y el 4% en otras ciudades de la región, respectivamente. Esta situación define la estructura territorial e identitaria de la región Puno, que los aymaras representa el 27% de la población regional y los quechuas representan el 38% de la población<sup>19</sup>.

Por cuanto, estos datos evidencian que aún no ha sido entendida y asumida esta diversidad y complejidad de Puno, muchos caudillos y líderes, que lideraron en los intentos de una construcción de partidos o ideologías han fracasado,

16 Carlos Iván Degregori, Pablo Sendon y Pablo Sandoval. *No hay país más diverso* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2012), 35.

17 Ministerio de Cultura, *Aimaras comunidades rurales en Puno* (Lima: Ministerio de Cultura, 2014), 4.

18 Vicente Alanoca. “*Los aimaras de Ilave (Perú). Su configuración como nuevos actores y sujetos históricos en la larga lucha de emancipación indígena*” Tesis de Doctorado en Universidad Pablo de Olavide, 2017,

19 Ministerio de Cultura, *Aimaras comunidades rurales en Puno* (Lima: Ministerio de Cultura, 2014), 7.

del mismo modo, las instituciones estatales, más aún los organismos de desarrollo de tipo privado, que invirtieron recursos en dólares y euros, poco o nada cambiaron desde sus programas y proyectos. Estas y otras situaciones obligaban a los pueblos, quechuas y aymaras a luchar por las diferentes reivindicaciones y la punta de madeja y el lastre por donde transitar los han identificado pertinentemente desde la periferia y la cotidianidad. Históricamente una de las demandas y planteamientos fundamentales de los indígenas aymaras fue la escuela, por ello existen dos experiencias de lucha muy marcadas para el pueblo aymara, “la escuela de Warisata era la casa de los desheredados, de los pobres, de los explotados, símbolo vivo de la lucha por la justicia y por la libertad, emblema de todas antiguas rebeliones del indio, jamás extinguidas”<sup>20</sup>, una experiencia aún incomprendida, pero fue una lucha por una educación con sentido de pertinencia. La otrora, conocida de forma muy ligera en la historia de la lucha por la educación fue la “Escuela Utawilaya”.

*“El maestro Manuel Zúñiga Camacho fundó la Escuela Rural Indígena con una postura pedagógica hacia una educación liberadora. Zúñiga Camacho consideraba a la educación como la única forma de salvación de la exclusión, explotación, y pobreza, instituido por los oligarcas y gamonales. La historiografía peruana coincide en afirmar que uno de los movimientos más fuertes en la sierra sur a inicios del siglo XX fue la lucha por la educación, que se consideraba de privilegio para la clase alta o élite gobernante (oligárquico y gamonal)”<sup>21</sup>.*

La historia nos evidencia, “pese a que la educación es un derecho fundamental consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en la actualidad todavía hay en el mundo millones de personas privadas de educación básica e ignorantes de que ésta es un derecho que pueden reivindicar. El Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar del 26 al 28 de abril de 2000 trató la cuestión de que este derecho se convirtieran en realidad; los pueblos indígenas figuran entre los más afectados y desfavorecidos por esa negativa. La situación de estos pueblos se caracteriza por la falta de acceso a una educación que respete sus distintas culturas y lenguas, hasta ahora estas batallas han sido observadas como “la lucha de las minorías”<sup>22</sup>, pero esta lucha emprendida ha contagiado y tuvo repercusión en muchos escenarios. A pesar de que la escuela se ha convertido en sus inicios en un “destructor” de las culturas originarias; sin embargo, los aymaras atinaron en comprender que sin la educación no se lograba liberar un pueblo desde su primer momento. Esta demanda sigue siendo una agenda importante, porque las escuelas y los colegios que se han creado bajo modelos de instrucción están aún descontextualizados e impertinentes. La lucha por la educación superior como es la universidad no ha

20 Elizardo Pérez, *Warisata. La escuela-ayllu*. (La Paz: Ceres/Hisbol, 1992), 12.

21 David Ruelas, “La escuela rural de Utawilaya: Una Educación liberadora desde Puno - Perú 1902”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, no. 27 (2016): 243-262.

22 Juan Marchena, *Oír la voz de los cerros. Los pueblos andinos en su lucha por la educación* (Puno: Universidad Nacional del Altipano, 2015), 73.

sido resuelta, a pesar de que existen universidades que son convencionales, pero tienen limitaciones en proceso de inserción y de liderar procesos de desarrollo de los pueblos andinos, son descontextualizadas.

## **1. La escuela en las comunidades aymaras un espacio parametrado**

Es importante identificar la descontextualización de la escuela “oficial” en el contexto aymara, el cual es evidente, la desvinculación del sistema educativo<sup>23</sup> a la realidad de los pueblos indígenas, que sobre ella se pretende subsanar y convalidar con la educación bilingüe intercultural, pero no ha mejorado la situación social, económica, política y ambiental. La lucha por la educación del pueblo aymara ha sido permanente. Se inicia con mayor interés aproximadamente entre los años 1900 a 2000, son alrededor de más de 200 años de resistencia y lucha por tener una escuela con sentido de pertinencia y no parametrada. Las comunidades aymaras a través de sus patronatos escolares fueron luchando por tener una escuela, que algunas de ellas hoy vienen funcionando, mientras otras han sido cerradas. Los motivos de cierre fueron diversos, infraestructura, docentes, el problema más evidente es la falta de alumnos. Muchas escuelas corren esta suerte, a nivel de la zona aymara en el contexto peruano. Otro de los motivos fue el aumento de la migración rural hacia el medio urbano, por cuanto que la población prefería tener a sus hijos estudiando en una escuela o colegio en el medio urbano.

En el nivel secundario una de los primeros colegios a nivel las provincias del sur fue el colegio “Telesforo Catacora” de Juli que fue creado el 05 de abril de 1946 y se inauguró un 03 de junio de 1946, bajo el D.L. N° 10210, como Colegio Nacional de Varones de Chucuito, paralelamente se le conoció como Colegio Nacional “Los Andes”, tuvo varias denominaciones, como Colegio Nacional de Chucuito, iniciaron sus primeras clases en los altos del Concejo Provincial de Chucuito un 21 de mayo de 1946, de cuyas aulas egresaron diverso líderes, tuvo su época de oro. Desde el año de 1963 pasa a denominarse Colegio Nacional Mixto de Chucuito, en el año 1965 llega a denominarse Gran Unidad Escolar de Varones “Telesforo Catacora” de Juli. La provincia de Chucuito, con su capital Juli hasta la creación de la provincia de Yunguyo y luego de El Collao, con su capital Ilave, concentraba diversas instancias de poder, en los diferentes sectores de la administración pública, sobre todo bajo las formas y prácticas del rezago colonial.

En este proceso lucha por la educación formal se constata hasta tres momentos importantes que se han ido convirtiendo en propuesta reivindicativa. En una primera etapa en sus inicios se detectó que era importante el uso y acceso al idioma castellano. Por tanto, era una necesidad imprescindible para el *jaqi*<sup>24</sup> el leer

23 Guerrero, Sara Cristina; Soto Arango, Diana Elvira. “La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 21, no. 32, (2019): 217-241. DOI:10.19053/01227238.9201

24 Es una categoría de sentido de personalidad en el mundo aymara que tiene una pertinencia de dignidad.

y escribir para asumir una actitud contestataria a diferentes abusos que fueron cometidos en los diferentes espacios de la administración pública y privada por parte de terratenientes o de los "mistis", autoridades como jueces y gobernadores; es decir, la élite de poder asentada en las localidades capitales de provincia y distrito, ello se mostraba claramente en Juli, Huancané, y Puno donde aún quedan indicios y rezagos de la colonia. Según el trabajo de campo se pudo recoger varios testimonios e historias de vida sobre los abusos que sufrieron los líderes nativos que acudieron a estas oficinas ubicadas en estas ciudades, tenían que suplicar, rogar y humillarse para que sean atendidos en sus pedidos.

Los aymaras fueron objetos de discriminación y exclusión constante y permanente, nuestra historia está cargada de hechos de violación de derechos humanos<sup>25</sup>, como por ejemplo por ser monolingües; es decir, sólo hablaban el aymara. No sólo fueron estigmatizados de analfabetos, sino de ignorantes, sufrían un trato inhumano constantemente. Por tanto, no tenían derecho a la educación y no estaban capacitados para ocupar cargos públicos, uno de los requisitos imprescindibles era el saber leer y escribir el castellano, sobre todo tener educación. Por ello, el acceso a la educación para los pueblos indígenas se convertía en una demanda que no fue entendida así por el sistema. Esta situación nos ha endosado esa factura en la actualidad, por ello no se tiene a ningún aymara en las diferentes estructuras del poder del Estado, aunque algunos filtraron vía grupos o partidos de tradicionales y por cuestiones de parentesco, pero no fue y ni es una representación legítima de los aymaras.

Un segundo momento es la lucha y constancia por el acceso a la educación formal o a la escuela. Para ello, se han generado diversas estrategias, al respecto existen diversos testimonios sobre las formas y el acceso a la escuela por los niños y niñas "indígenas". Muchos jóvenes se trasladaban a las diferentes ciudades o centros urbanos como: Juli, Puno y Arequipa en donde se habían establecido los núcleos escolares campesinos para poder tener acceso a la escuela. La escuela no era simplemente un espacio de saber leer y escribir, sino significaba más allá de eso. La concepción y la tarea hecha por la escuela era hacer que el niño "indígena" se convierta en un niño europeizado, cambiar su cultura por otra cultura ajena y artificial; es decir, matar una cultura natural y milenaria. Un tercer momento transita por dos espacios: la primera asumida desde los mismos aymaras con coraje y convicción que muchos asumieron esta responsabilidad delicada para reivindicar y a partir de las escuelas; y un segundo momento, es el acceso a cargos públicos vía estrategias diseñadas con elementos y ojos de discurso partidario el cual se ha convertido en otra trampa para las poblaciones indígenas en nuestro caso los aymaras.

Entre tanto, la educación se ha convertido en uno de los planteamientos fundamentales de los aymaras en todos los niveles y espacios. Como una respuesta mediática desde el propio sistema respondieron con la alfabetización iniciada desde los gobiernos de turno, que emprendieron un rol homogeneizante bajo

25 Francisco Letamendía. El indigenismo en Suramérica: los aymaras del altiplano (Madrid: Fundamentos, 2011), 209.



la lógica de “enseñar a leer y a escribir al indio” que en términos pertinencia fue contraria a las formas y prácticas culturales de la diversidad pluricultural y lingüística de las comunidades a los que iba dirigida, era todo lo contrario a sus formas de vida. A pesar de todo algunos sostenían que “por lo menos habían aprendido a firmar”<sup>26</sup>. Por otra parte, la creación de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) denominado *Wawa Uta*<sup>27</sup>, a pesar de que se hacía un esfuerzo en, “brindar una atención de calidad a niños y niñas considerando las características culturales de la comunidad en la que viven”<sup>28</sup> no resolvían ni han resuelto el problema de acceso y derecho a la educación de la población aymara.

El proceso de la demanda educativa sobre todo en el contexto aymara nos ilustra Portugal Catacora, quien realiza un recuento del proceso histórico de la educación en Puno<sup>29</sup>. En el siglo XX coloca el poder en manos del civilismo y este, no obstante haber sido una causa acaudillada por el liberalismo Nicolás de Piérola, convirtió al Perú en el fundo de unos pocos hombres que lo manejan. Estratégicamente representados para mantener sometidos a los habitantes de los poblados y esclavizar a los habitantes de los campos, los Prefectos, Sub-prefectos, Gobernadores, Alcaldes, Jueces, y Curas, hacían una sola causa para servir lo mejor posible a sus amos.<sup>30</sup> Cuando Portugal aborda la escuela Utahui Laya entre 1903-1905, relaciona entre los indios, autoridades y los hacendados, en tanto la demanda de la educación era y es una estrategia de la liberación de los pueblos aymaras, luego Manuel Z. Camacho va ser apresado por las autoridades. Por otro lado, la creación de la Escuela de la Perfección lideradas por los Telesforo Catacora de la Sociedad Fraternal de Artesanos, del mismo modo Francisco Chuqihuanca Ayulo. Entre sus principales objetivos tenía: Perfeccionar al padre de familia, al artesano y redimir al indio. Estas propuestas reivindicativas van tener repercusión en la zona aymara, por ello muchos destacan la obra y la labor de Catacora, su defensa a los indígenas ante los juzgados y gobernadores.

La lucha por la educación en Puno no podemos comprender sin conocer el rol asumido por la maestra Filomena Iglesias en Pomata, que le tocó trabajar con las mujeres. El rol del insigne maestro José Antonio Encinas, María Asunción Galindo, entre otros personajes que aportaron en el proceso de la liberación de los indígenas en el Altiplano. Por otro lado, se dieron grupos organizados que encarnaban la problemática de los “indios” que van a incidir y

26 Testimonio de pobladores que participaron de programas de alfabetización de las comunidades de Ilave.

27 Hernan. Lauracio, “*La lengua aimara y el castellano en el wawa uta*. Tesis de Maestría en, Universidad Mayor de San Simón Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Departamento de post grado programa de educación intercultural bilingüe para los países andinos, 2001

28 Hernan. Lauracio, “*La lengua aimara y el castellano en el wawa uta*. Tesis de Maestría en, Universidad Mayor de San Simón Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Departamento de post grado programa de educación intercultural bilingüe para los países andinos, 2001.

29 José Portugal, *Historia de la educación en Puno*. (Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2013), 134.

30 José Portugal, *Historia de la educación en Puno*. (Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2013), 52.

colocar en la agenda y debate del indigenismo, no sólo en el ámbito nacional, sino en América Latina, son la Misión Adventista que ha jugado un rol preponderante en la educación rural. Otro de los grupos que aún nos cuesta asimilar y comprender es el grupo Orkapata, liderada por Arturo Peralta conocido como Gamaliel Churata. Fue una escuela creadora de pensamientos sobre todo indigenistas, por donde transitaban diversas personalidades de la intelectualidad progresista puneña, que hoy hace falta en el país.

Desde Puno, se identificó con el movimiento indigenista de Cusco y Bolivia y desde los tres puntos iluminó toda la América, infundiendo una nueva actitud a las generaciones, una actitud con visión de los nuestro, eso que llamamos Perú profundo.<sup>31</sup> A partir de este grupo Orkapata se va constituir otros grupos en las capitales de provincias desde donde van dedicarse a editar algunas publicaciones que hoy son tesoros de la historia de Puno, que no han sido comprendidos por el sistema en sus tiempos. En la actualidad algunos intelectuales de Europa, Asia y de otros continentes han puesto sus ojos y manos en deshilar el pensamiento de Gamaliel Churata.

Por otro lado, es inaceptable el abordaje de la educación en Puno sin comprender el pensamiento de José Antonio Encinas, caminando hacia el Sur, como sería en "grupo norte" con Antenor Orrego en el norte del Perú, sin embargo, sigue siendo el aymara más inconfundible. A la observación más elemental, se destaca el tipo del indio aymara; trajes vistosos, recia contextura física, fisonomía que acusa al indio rebelde y altivo, vivacidad, facilidad de adaptación y, sobre todo, amor por la libertad<sup>32</sup>. En pleno siglo XXI seguimos afrontando los mismos problemas, no hemos salido de esa frase, la Escuela en vez de preparar al futuro ciudadano, se encuentra aislada y desamparada<sup>33</sup>. Estamos asistiendo y viviendo en Puno y el Perú esas consecuencias en la educación, donde se ha formateado a los niños y niñas realidades descontextualizadas a los problemas de la cotidianidad, parametradas bajo lógicas de una homogenización de un Estado uninacional.

Es evidente la realidad educativa puneña, desde el contexto aymara, la escuela estaba desconectada, fue impertinente, se encargaba de mutilar la sabiduría ancestral de la cultura aymara, en un contexto desigual y diferente como sostendría García Canclini,<sup>34</sup> a pesar de esta tragedia del sistema educativo hegemónico y la monoculturización va ser recreada en diferentes contextos de los pueblos quechuas, aymaros y amazónicos, aún invisibilizados por el Estado, que hoy bajo los parámetros y estándares homogéneos quieren endosar al maestro y a la comunidad el fracaso de la educación, sin reconocer la

31 José Portugal. *Historia de la educación en Puno*. (Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2013), 128.

32 José A. Encinas. *Un ensayo de la escuela nueva en el Perú* (Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2007), 46.

33 José A. Encinas. *Un ensayo de la escuela nueva en el Perú* (Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2007), 177.

34 Néstor García. *Diferentes, desiguales y desconectados* (Barcelona: Gedisa, 2004), 156.

irresponsabilidad de los aparatos burocráticos que condujeron y conducen la educación en todo sus niveles en el país.

## **2. El establecimiento de los núcleos escolares campesinos en el contexto aymara del Perú**

Una de las etapas importantes que marca la historia de la lucha por la educación rural es la creación de los núcleos escolares campesinos. Estos núcleos fueron establecidos por las autoridades peruanas con colaboración financiera y técnica del gobierno norteamericano en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y la temprana Guerra Fría. Entre las tendencias económicas y sociales que caracterizaron al Perú durante este período estuvieron el énfasis en la economía orientada a la exportación, la urbanización, la comercialización de la agricultura rural, y crecientes tensiones en el campo. Las ideologías que influyeron en el establecimiento de los núcleos 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<sup>35</sup>. Sobre los fines de los núcleos se tiene dos documentos como son el Convenio de Arequipa y el reglamento de Huarizata<sup>36</sup>, que direccionaban el funcionamiento de los núcleos escolares para que los “indios” tengan por lo menos la oportunidad de tener acceso a la educación.

Según el Informe sobre los Núcleos Escolares 1946-1958 los conceptos más importantes surgidos de la Conferencia de Arequipa fueron: “La educación que imparten las escuelas rurales debe ser fundamentalmente de carácter agropecuario, sin que esto obstaculice a los mejores dotadas para realizar estudios superiores”<sup>37</sup>. El Plan de Acción Aprobado tuvo los siguientes propósitos: a) Elevar la vida del aborigen hacia un nivel superior, poniendo a su alcance los beneficios de la civilización; b) Enseñarle prácticas agropecuarias que le permitan una mejor explotación de la naturaleza; c) Estimular y mejorar las industrias caseras rurales; d) Difundir el idioma castellano. Para la aplicación de este Plan había que preparar maestros, supervisores, directores, nuevos materiales didácticos, construir locales que proporcionasen la infraestructura requerida con aulas amplias y ventiladas, casa para el maestro, pequeños campos de cultivo, talleres, gallineros, conejeras, silos, etc. Una medida fundamental fue agrupar las escuelas de las zonas de trabajo en núcleos, con una escuela central y 20 secciones (posteriormente se redujo el número a 10) que dependían de la central y tenían a ésta por modelo. Las dos primeras zonas de trabajo fueron la hoya del Lago Titicaca con 12 núcleos y la cuenca del río Vilcanota con 4 núcleos.

35 Antonio G. Espinoza. “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*, no 4 (2010): 1-18.

36 José Portugal. *Historia de la educación en Puno*. (Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2013), 402.

37 Leopoldo Díaz. *Informe sobre los Núcleos Escolares 1946-1958*. (Lima: Ministerio de Educación Pública - Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación, 1959), 29.

Esta experiencia en el contexto de las comunidades aymaras tuvo cierta repercusión debido a la curiosidad e interés que había despertado en los pobladores, por la forma tenía ocupado a los participantes a través de las actividades, algunos pobladores que habían participado, nos indicaban en sus testimonios que era muy interesante, porque de alguna manera se vinculaba con los quehaceres de los pobladores de las comunidades, pero no todos tenían la oportunidad de participar, en suma fue un ensayo más en el proceso y en la historia de la educación del pueblo aymara.

### **3. Programa Puno-Tambopata y el Proyecto Perú-Cornell**

Entre los años 1952 y 1960 el gobierno peruano, con la cooperación de organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización Panamericana de la Salud (OPS) con Organización Mundial de Salud (OMS), estableció un programa de rehabilitación del campesino que tuvo su centro de operaciones en Puno y se denominó Programa Puno-Tambopata. En este programa de Acción Andina, en el que participaron el PNUD y la OPS/OMS, trabajó en coordinación con los sectores de educación, salud, agricultura y se formaron posiblemente los primeros promotores de salud, seleccionados de las mismas comunidades campesinas.

Se establecieron los centros de formación de Camicachi (Ilave) en la zona aymara y en Taraco, en la zona quechua; y de Tambopata, selva alta de la provincia de Sandía. En estos centros existían talleres de carpintería, cerrajería, mecánica, de textiles, además se desarrollaron actividades agrícolas, educativas y de salud. Uno de los gestores en la localidad de Ilave fue don Alejandro Mamani, natural de Camichachi, hoy denominado Pueblo de Camichachi, nos indicaba con lujo de detalles sobre el funcionamiento del centro, hoy están en ruinas los locales, casi de nada ha quedado, nos explicaba como algunos responsables desde esas oficinas se preparaban para desmantelar, bajo diversos pretextos. A pesar de todas las limitaciones, según el poblador, había contribuido en el fortalecimiento de las competencias y capacidades de las áreas técnicas de los pobladores de esta parte del territorio aymara.

### **4. El significado de la Educación Intercultural Bilingüe en la reivindicación aymara**

Desde el año 1975 se ha invertido recursos económicos y humanos en el departamento de Puno, para desarrollo y aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Han transcurrido muchos años, y hace poco Cerrón-Palomino anunciaba en un medio de comunicación local al referirse a la EIB), como:

*“una farsa montada por el gobierno por presión de algunos organismos internacionales... (Los gobiernos) siempre han manipulado estos conceptos y han tratado de vendernos una política cultural bilingüe y, a la larga, lo que hemos visto, simplemente, es un contentamiento con resultados estadísticos, con informes hechos de manera general y un descuido de la realidad de cada ámbito de trabajo”<sup>38</sup>.*

Estas afirmaciones fueron un duro cuestionamiento a quienes tuvieron que ver, y aún están comprometidos con la famosa EIB no sólo en el contexto de la región Puno, sino como a nivel nacional. No pudieron faltar reacciones de los detractores del estudioso Cerrón-Palomino, lo importante es que pone en cuestión y debate el tema, el cual permite a replantear las estrategias de aplicación desde las instituciones de nivel inicial y primaria en la región Puno donde se desarrolla la EIB.

Uno de los impulsores de la EIB en el Perú es Luis Enrique López, quien fue uno de los primeros directores de la Maestría de Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA-Puno). Del mismo modo es una de las autoridades junto a otros maestros, en relación al significado y la aplicación de la EIB, no sólo en Puno, sino para América Latina y el mundo. Cuando realiza un recuento del proceso de la EIB, hace referencia a las demandas de la población y las etapas transitadas:

*La preocupación del quehacer educativo en el medio rural, de célebres maestros altiplánicos como Daniel Espezuía Velasco y María Asunción Galindo, verdaderos precursores de la educación bilingüe en el país –sobre todo la maestra Galindo, quien ya en los años treinta promoviera y practicara una alfabetización simultánea en vernácula y en castellano... tomó como base experiencias de educadores aimaras de extracción campesina tanto en Puno como en Warisata, Bolivia.<sup>39</sup>*

El programa de educación bilingüe en Puno, estaba inmerso dentro de la propia Reforma Educativa con auspicio de la Cooperación Técnica (GTZ) de Alemania había emprendido una tarea muy compleja, por ejemplo entre 1980 y 1988, el programa trabajó en 40 escuelas, 21 quechuas y 19 aimaras, desarrollando actividades simultáneamente en cinco líneas diferentes: la investigación, el desarrollo de currículos y materiales educativos, la capacitación de maestros, el seguimiento de la labor docente y la difusión. Esta situación tuvo serias limitaciones por el rechazo de las organizaciones campesinas a la educación bilingüe.

En esta línea, es pertinente y adecuada la postura sostenida de Cerrón-Palomino, sin el ánimo de desmerecer los grandes esfuerzos y honorables recursos y energías puestas y condicionadas por algunas personalidades, instituciones estatales, como desde el Ministerio de Educación a través de sus programas y proyecto, y los Organismos No Gubernamentales (ONGs) como, el Programa

38 Rodolfo Cerrón-Palomino. “Educación Intercultural Bilingüe: ¡Es una farsa!, *Los Andes*, Puno, 12, febrero, 2016, 8.

39 Luis. E. López. “Educación Bilingüe en Puno-Perú: hacia un ajuste de cuentas” en *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos* eds. Madeleine Zúñiga, Ines. Pozzi-Escot y Luis. E. López (Lima: FOMCIENCIAS, 1991), 173-217.

de Educación Rural Andina (ERA), el CARE Perú, entre otros, se ha avanzado muy poco. Algunos cayeron en la trampa del culturalismo y andinocentrismo, disfrazándose de indumentaria aymara y quechua, inclusive cayendo en ridiculización de las reales manifestaciones y expresiones de la cultura aymara en este caso.

Cuando se realiza el balance de la EIB, en el Perú, se cae en una retórica mecanicista, de poca significación práctica; ello implica buscar otras estrategias desde los actores de la educación. Nos parece interesante, cuando Madeleine Zúñiga, reconoce y admite: la implementación de la EIB sigue mostrando serias debilidades metodológicas, tanto en la enseñanza del castellano como segunda lengua, como en los recursos para desarrollar y enriquecer la lengua originaria<sup>40</sup>. El problema no es solo eminentemente educacional, sino tiene que ver con otros factores como políticos y culturales, las que se lastran sobre la base de una perspectiva economicista mercantilista; hoy se convierte la educación en un bien de mercancía, donde los hijos de los aymaras, quechuas y amazónicos están limitados o desconectados desde la escuela preparados bajo ensayos para insertarse plenamente a una cultura de consumo del mercado. En este escenario la lucha y demanda por la educación de los pueblos indígenas, es engatusada por una EIB, las que muchos tomamos de manera ingenua esta propuesta. No se trata de rechazar, sino requiere ser reformulada. El sistema educativo peruano siempre está controlado por las élites políticas empresariales, si no hacemos un recuento quienes dirigieron el Ministerio de Educación<sup>41</sup>.

Según los testimonios y las entrevistas de los pobladores de la zona aymara, se pudo recoger diversas apreciaciones sobre el tema, sin embargo, existe un consenso generalizado en el rechazo a EIB. Una de las razones y justificaciones, es “que se pensaba que la enseñanza aprendizaje iba ser en el idioma nativo aymara, el cual desconectaría al poblador de la ciudad, sobre todo de la lengua castellana”<sup>42</sup> porque no se dio a conocer las otras bondades que podría traer su aplicación. Mucha gente tuvo que migrar a las ciudades de la costa, no solo por el trabajo, sino también para aprender la lengua española. Aquí la lengua no sólo es asumida como una estrategia comunicacional, sino como un instrumento de lucha por la dignidad<sup>43</sup>. Porque tenía que aprender para poder entender y asumir la defensa cuando era sometido al maltrato, insulto y despojo por parte de los hacendados. Por ello, algunos hacendados seguían con la mentalidad de que los “indios” no debían aprender el castellano, porque afectaba sus intereses. El racismo es antes que toda una relación de poder, orden y violencia. Esto parece

40 Madeleine Zúñiga. “Lenguas, cultura y educación en el Perú” en *Desde adentro Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina* (Lima: CEDET, 2011), 217.

41 El ex Ministro de Educación en el Perú es un economista. Fue presidente del Comité Ejecutivo de la Red de Pobreza y Desigualdad BID-Banco Mundial-LACEA. Consultor e Investigador del Banco Mundial BID, CEPAL.

42 Entrevista recogida a un experto de la zona aymara 30-junio-2016.

43 Vicente Alanoca, Jorge Apaza. “Saberes de protección ambiental y discriminación en las comunidades de aymaras de Ilave” *Revista de Investigaciones Altoandinas* vol 20 no. 1 (2018): 95-108

claro si tenemos en cuenta que todo aquel individuo y grupo social considerado racialmente inferior ha sufrido maltrato y segregación social.<sup>44</sup> Inclusive hoy se puede evidenciar personajes que piensan que los “indios” no son sujetos de derechos de la educación en todos sus niveles.

En la reivindicación de los pueblos originarios, la educación debe significar una lucha por la emancipación, con escuelas, colegios y universidades contextualizadas, en donde los actores de la construcción del conocimiento no caigamos en los anclajes de capitalismo salvaje, donde no hay espacio para recrear y para pensar, y poder ser protagonista de la transformación de los cambios que implique el respeto a la diversidad y la pluralidad. Por consiguiente, la EIB, no sólo es cuestión de disfraces y clichés, sino implica transitar y emprender la descolonización desde los espacios de la periferia. No podemos seguir apostando a ciegas los procesos de homogenización y colonización que astutamente fue impuesta hacia los pueblos originarios.

## **5. El acceso a la educación superior y el reto de la universidad nacional autónoma aymara**

Para algunos “*mistis*”<sup>45</sup> era inadmisibles que un indio pudiese acceder a la educación superior, si lo hacían tenían que aliarse de ellos. Muchos vanaglorian algunos grupos o círculos que se ha establecido en las ciudades de Puno, Arequipa y Lima, las asociaciones y círculos de tipo intelectual y académico, bajo el lastre del status social con rasgos coloniales. Pero, existían y existen gente mestiza muy identificada con la causa aymara, entre sus escritos e intervenciones encarnaban y encaraban la lucha permanente de los *jaqis* y *runas*. Esta gente había salido de las comunidades aymaras en busca de espacios de formación superior como a Puno que era el más cercano, donde funcionaba la Normal, allí se formaban maestros, la Universidad Nacional del Altiplano va acoger algunos de ellos. Arequipa, relativamente cerca de Puno, a Lima, que era muy lejos, pero quienes estaban en la posibilidad de afrontar los costos económicos y sociales. Algunos tuvieron que salir a otros países como Argentina, Brasil, Estados Unidos y Europa. Ahora bien, para la población aymara, era inaccesible la educación superior, por tanto, seguía en un sueño inalcanzable, por eso se tiene algunos testimonios que revelan esta situación compleja, entre el periodo 1900 al 1930.

La creación de la Universidad Nacional del Altiplano bajo la Ley No. 406, promulgada el 23 de agosto de 1856 y firmada el 29 de agosto del mismo año, por el presidente de la República Don Ramón Castilla, que de alguna manera abría esperanza, pero esto fue truncado. Luego de varias acciones de lucha, el 10 de febrero de 1961, fue promulgada la Ley No. 13516 que reabría la Universidad

44 Sergio Palencia, “¿Puede la lucha contra el racismo constituirse en una lucha contra el capital? Hacia un análisis del racismo desde la teoría crítica”, *Revista Bajo el Volcán*. Puebla: Escuela de Posgrado de Sociología. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 9, no. 15 (2010), 37.

45 Francois Bourricaud. *Cambios en Puno* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1967), 56.

con el nombre de Universidad Técnica del Altiplano, y recién el 29 de abril de 1962 se daba inicio la actividad académica con la Facultad de Ingeniería Agropecuaria y el Instituto de Estudios Socio Económicos, como es natural afrontaba problemas, pero era la esperanza de Puno, aunque seguía relegado la población aymara sin derecho a la educación superior universitaria.

Uno de los pueblos que ha bregado por la universidad fue la localidad de Juli, que había logrado en el año 1981 la creación y funcionamiento de dos carreras de la UNA, como es Antropología y Turismo, bajo la Resolución Rectoral N° 300-81-R-UNTA<sup>46</sup>, pero por problemas políticos y logísticos en el año 1989 fue centralizada a la sede central (Puno), una vez más se frustraba a la población aymara de las provincias del sur. En Ilave en el año 2001 entra en funcionamiento la filial de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de la ciudad de Juliaca, inicia sus labores en el local del barrio Santa Bárbara, empieza a funcionar la carrera profesional de Derecho. En el mismo año 2001 a la gestión del alcalde Gregorio Ticona Gomez, entra en funcionamiento la extensión de la Universidad Nacional del Altiplano con dos carreras profesionales como es Ingeniería Agrícola e Ingeniería Mecánica Eléctrica. Para su funcionamiento se habían construido una infraestructura interesante en la comunidad de Ancasaya. Según los acuerdos y convenio correspondía a la municipalidad el pago a los docentes, servicios y equipamiento que en futuro podría complicar la situación por la demanda de presupuestos. De hecho, en el año 2003 tuvo problemas serios y a raíz de la no atención de las necesidades de docentes y estudiantes por parte de la autoridad de ese entonces, fue agudizándose el asunto. El año 2004 por la convulsión social vivida tuvo que cerrarse y los estudiantes tuvieron que replegarse a sede central de la UNA a la ciudad de Puno<sup>47</sup>.

Hoy existen en el Perú alrededor de ciento cuarenta y dos (142) universidades entre privadas y públicas, con la dación de la Ley Universitaria 30220, se ha desactivado la ANR, hoy es asumida el sistema de control por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), desde donde se ha emprendido el proceso de licenciamiento y la acreditación de la universidad y las carreras profesionales, según Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Alrededor de sesentaicinco (65) universidades y dos (2) escuela posgrados lograron su licenciamiento<sup>48</sup>. Se puede analizar desde diversas aristas, pero es un proceso de homogenización cultural, en la lectura de Boaventura de Sousa Santos sería "epistemicidio"<sup>49</sup>, donde no cuenta las experiencias locales, sino mas es un proceso de estandarización.

46 Juan B. Carpio, Héctor L. Velásquez y Guillermo Cutipa. *Antropología en el Altiplano peruano 25 años* (Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2009), 46.

47 Vicente Alanoca. *Movimiento indígena aymara. Una búsqueda y expresión de derechos humanos* (Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2011), 145.

48 Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). En <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>

49 Boaventura de Sousa Santos, *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio* (Madrid: Morata, 2017).



zación que de hecho es importante, se asignan limitados recursos, el cual reta a parafrasear la pregunta que se hace Adorno, ¿educar para qué?, El valor de la posición asignada a la educación en relación con la realidad debería cambiar históricamente<sup>50</sup>; por tanto, urge una educación pertinente, vinculada a las actividades cotidianas para ello hay que “descolonizar el saber, reinventar el poder”<sup>51</sup>, el cual viene siendo entendida por la nación aymara<sup>52</sup>. No podemos negar la desvinculación del sistema universitario, porque “la oferta educativa se ha empobrecido enormemente con la estructuración de unos planes de estudio vinculados directamente a los contextos económicos, prevaleciendo la razón de la “utilidad” entendida a partir de su significación en los diferentes sectores productivos y reasignando la labor formadora de las instituciones de educación superior”<sup>53</sup>.

En ese marco se viene emprendiendo desde los diversos eventos como es el caso de Ilave, Zepita, Pomata<sup>54</sup>, donde se ha planteado la creación de una Universidad, por ello, esta situación fue asumida por la Comisión de educación del Congreso de la República el año 2018, por ello aprobó por mayoría el predictamen que declara de interés nacional y necesidad pública la creación de la Universidad Nacional Autónoma Aymara. Las demandas de la población fueron impulsadas por los congresistas Oracio Pacori Mamani, Moisés Mamani y Lucio Ávila. La sede estaría ubicada en la ciudad de Ilave, provincia de El Collao, siendo este uno de los anhelos de las poblaciones originarias de esta zona, denominada “Nación Aymara”, en consecuencia, la educación para estos pueblos tiene una significación de transformación de su situación sociocultural, político, económico y ambiental.

## CONCLUSIÓN

Para la nación aymara la educación tiene una connotación y significado de transformación, por ello se han creado estrategias de lucha para el acceso a la educación formal, el cual no fue respondido de manera pertinente. En muchos casos no ha ayudado al respeto y a la dignidad de los pobladores que eran sujetos de dopaje y desprecio por parte de un Estado excluyente y homogenizador. En el Perú, específicamente en el Departamento de Puno después de la gesta por la educación emprendida por Manuel Z. Camacho, se ha transitado por un largo proceso de lucha por la educación. A portas de celebrar los 200 años de

50 Theodor Adorno. *Educación para la emancipación* (Madrid: Ediciones Morata, 1998), 95.

51 Boaventura de Sousa Santos. *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (Montevideo: Trilce, 2010).

52 Domenico Branca. *Identidad aymara en el Perú. Nación, vivencia y narración* (Lima: Horizonte, 2017).

53 Cuño Bonito, Justo. “El Espacio Iberoamericano del Conocimiento en la perspectiva de transformación de la Universidad en una Microversidad” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 21 No. 32 (2019): DOI: 10.19053/01227238.9059

54 Rolando Pilco. “Construcción colectiva de las demandas y propuestas de educación superior indígena en el Perú: el caso de la unión nacional de comunidades aymaras-UNCA (1980—2014)” (Tesis de Magister en Universidad Mayor de San Simón, 2016), 48.

independencia, en donde las instituciones estatales vienen esperando la celebración con gran algarabía el llamado “Bicentenario de la Independencia del Perú” existen pueblos que no han sido atendidos en su lucha y demanda, en el caso del aymara no fue resuelta su problemática educativa en todos sus niveles, con una educación de pertinencia. Es evidente que la educación sigue aguardando una significación transformadora de esperanza y alternativa frente al colapso social y ambiental al que asistimos en este contexto de la globalización.

Hoy el pueblo aymara en el lado peruano, está comprendido geopolíticamente por provincias ubicadas en el área circundante del Lago Titicaca, como Yunguyo, Chucuito, El Collao, Moho, Huancané y los distritos de Acora, Platería, Pichacani y parte del distrito de Puno, son territorios poblados por aymara hablantes; a pesar de que el aspecto lingüístico y geográfico limitan a comprender la reconfiguración histórica de los pueblos, hoy existe una plena identificación y visualización del Perú de todas las sangres, donde los problemas son más complejos y adversos, donde sobrepasan las fronteras territoriales, es evidente y vigente la lucha y demanda por la educación con sentido de pertinencia, por consiguiente, han asumido esta demanda de la creación de la Universidad Nacional Autónoma Aymara, el cual debe ser bajo una enfoque intercultural desde donde se dignifique a la población originaria, no sólo aymara, sino repensar el Perú como país diverso y plural.

## REFERENCIAS

- Adorno, Theodor, *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- Alanoca, Vicente y Apaza, Jorge. “Saberes de protección ambiental y discriminación en las comunidades de aymaras de Ilave” *Revista de Investigaciones Altoandinas*. Vol. 20, no. 1 (2018): 95-108.
- Alanoca, Vicente y Quispe, Edwin. “Aymaranakana Sarnaqawipa Jakaskakiwa Jichhurunakana Perú Uraqituqina”. *Americania: Revista de estudios latinoamericanos N° Especial, lenguas originarias (2017): 186-207*.
- Alanoca, Vicente. “Los aymaras de Ilave (Perú). Su configuración como nuevos actores y sujetos históricos en la larga lucha de emancipación indígena” Tesis de Doctorado en Universidad Pablo de Olavide, 2017.
- Alanoca, Vicente. “El desarrollo del pensamiento crítico en el altiplano de Puno”. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* vol.7 no. 2(2016): 60-68.
- Alanoca, Vicente. *Movimiento indígena aymara. Una búsqueda y expresión de derechos humanos*. Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2011.
- Albó, Xavier. *Raíces de América: el mundo aymara*. Madrid: Alianza Editorial, 1988.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Arguedas, José María. *Todas las sangres*. Lima: Biblioteca Peruana, 1969.
- Bourricaud, Francois. *Cambios en Puno*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1967.
- Branca, Domenico. *Identidad aymara en el Perú. Nación, vivencia y narración*. Lima: Horizonte, 2017.
- Branca, Doménico “Nación Aymara existe” *Narración, vivencia e identidad aymara en el departamento de Puno, Perú* Tesis de Doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona, 2016.
- Carpio, Juan B. Héctor L. Velásquez y Guillermo Cutipa. *Antropología en el Altiplano peruano* 25

- años. Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2009.
- Cerrón-Palomino Rodolfo. "Educación Intercultural Bilingüe: ¡Es una farsa!", *Los Andes*, Puno, 12 febrero, 2016.
- Cuño, Justo. "El Espacio Iberoamericano del Conocimiento en la perspectiva de transformación de la Universidad en una Microversidad" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 21 No. 32 (2019): DOI: 10.19053/01227238.9059
- Degregori, Carlos Ivan, Pablo Sendon y Pablo Sandoval. *No hay país más diverso*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2012.
- Díaz, Leopoldo. *Informe sobre los Núcleos Escolares 1946-1958*. Lima: Ministerio de Educación Pública - Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación, 1959.
- Encinas, José Antonio. *Un ensayo de la escuela nueva en el Perú*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2007.
- Escobar, Alberto, José Matos Mar y Giorgio Alberti. *Perú ¿país bilingüe?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1975.
- Espinoza, Antonio G. "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*, no.4 (2010): 1-18.
- García, Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- Guerrero, Sara y Soto, Diana. "La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 21, no. 32, (2019): 217-241. DOI:10.19053/01227238.9201.
- Lauracio, Hernan. "La lengua aimara y el castellano en el wawa uta". Tesis de Maestría en, Universidad Mayor de San Simón Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Departamento de post grado programa de educación intercultural bilingüe para los países andinos, 2001.
- Letamendía, Francisco. *El indigenismo en Suramérica: los aymaras del altiplano*. Madrid: Fundamentos, 2011.
- López, Luis. E. "Educación Bilingüe en Puno-Perú: hacia un ajuste de cuentas" en *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*, editado por. Madeleine Zúñiga, Ines. Pozzi-Escot y Luis. E. López. Lima: FOMCIENCIAS, 1991, 173-217.
- Marchena, Juan. *Oír la voz de los cerros. Los pueblos andinos en su lucha por la educación*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2011.
- Ministerio de Cultura. *Aimaras comunidades rurales en Puno*. Lima: Ministerio de Cultura, 2014.
- Montes, Alexander y Gamboa, Audin. "Miradas sobre la calidad de la educación básica en Iberoamérica: Visiones de España y Colombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 20, no. 31 (2018): 229-244.
- Palencia, Sergio. "¿Puede la lucha contra el racismo constituirse en una lucha contra el capital? Hacia un análisis del racismo desde la teoría crítica", *Revista Bajo el Volcán* 9, no. 15 (2010): 37.
- Pérez, Elizardo. *Warisata. La escuela-ayllu*. La Paz: Ceres/Hisbol, 1992.
- Pilco, Rolando "Construcción colectiva de las demandas y propuestas de educación superior indígena en el Perú: el caso de la unión nacional de comunidades aymaras-UNCA (1980-2014)" Tesis de Magister en Universidad Mayor de San Simón, 2016.
- Portugal, José. *Historia de la educación en Puno*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano, 2013.
- Robles, Elmer. "Pensamiento educativo de Antenor Orrego". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 13, (2009): 101-127.
- Ruelas, David. "La escuela rural de Utawilaya: una educación liberadora desde Puno - Perú 1902". *Revista historia de la educación latinoamericana* 18, no. 27(2016): 243-262.
- Santos, Boaventura de Sousa *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata, 2017.
- Santos, Boaventura de Sousa, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce. 2010.
- Salazar, Augusto. *La educación del hombre nuevo. La reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Pai-

dos, 1975.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). En <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>

Villoro, Luis. "El sentido de la historia", en *Historia ¿para qué?*, Carlos Pereyra et al. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2005.

Zúñiga, Madeleine. "Lenguas, cultura y educación en el Perú" en *Desde adentro Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*, editado por Centro de Desarrollo Étnico. Lima: CEDET, 2011, 217.

#### **Cómo citar:**

**Alanoca Arocutipa**, Vicente; **Mamani Luque**, Ofelia Marleny; **Condori Castillo**, Wido Willam. "El significado de la educación para la nación aymara" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 21 No. 32 (2019): 227-246

<https://doi.org/10.19053/01227238.6994>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons. Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 2.5 Colombia.