

## Comprensión Ontológica Indígena-Aimara de los Fines Educativos y Mito de la Escuela

### Indigenous-Aymara Ontological Understanding of Educational Purposes and the Myth of the School

Saúl Bermejo-Bermejo \* y Yanet Amanda Maquera-Maquera

Universidad Nacional del Altiplano, Perú

#### DESCRIPTORES:

Educación indígena  
Mito  
Ontología  
Teleología  
Cultura aimara

#### RESUMEN:

La diversidad de concepciones indígenas para entender al ser humano, elaborar conocimiento y educar, históricamente negadas e invisibilizadas, requieren por justicia social ser reconocidas como fuentes para enriquecer y construir sistemas educativos auténticos. Es un estudio cualitativo-hermenéutico, cuyo objetivo es aproximarse a la comprensión ontológica de los sentidos otorgados por indígenas-aimara a los fines de la educación y el mito de la escuela. Participaron líderes indígenas residentes en comunidades del extremo Sur peruano, que mediante entrevistas en profundidad posibilitaron el registro de datos en lengua aimara. Según los resultados obtenidos a través del análisis de contenido y lingüístico-semántico, para los aimara no hay forma de distinguir la relación sujeto-objeto, todos son sujetos como experiencia colectiva de vida en armonía; perciben que la educación desmerece el núcleo ontológico del ser, supeditando a propósitos ajenos, forzándoseles a asimilarse en seres para otro, reduciéndose la teleología de la educación al éxito-fracaso escolar y la esperanza del bienestar-progreso a futuro, que además de resultar contrarios a la episteme aimara, son equivalentes según ellos a la idea de postergar la vida mientras se permanece en la escuela, constituyéndose el mito de escuela en la posibilidad de lo mismo: perpetuar la condición de ser-negado.

#### KEYWORDS:

Indigenous education  
Myth  
Ontology  
Teleology  
Aymara culture

#### ABSTRACT:

The diversity of indigenous conceptions to understand the human being, to elaborate knowledge and to educate, historically denied and invisible, require for social justice to be recognized as sources to enrich and build authentic educational systems. It is a qualitative-hermeneutical study, whose objective is to approach the ontological understanding of the meanings granted by indigenous-Aymara for the purposes of education and the myth of the school. Indigenous leaders residing in communities in the extreme South of Peru participated, and through in-depth interviews made it possible to record data in the Aymara language. According to the results obtained through content and linguistic-semantic analysis, for the Aymara there is no way to distinguish the subject-object relationship, they are all subjects as a collective experience of life in harmony; they perceive that education detracts from the ontological nucleus of being, subordinating themselves to other people's purposes, forcing them to assimilate into beings for another, reducing the teleology of education to school success-failure and the hope of future well-being-progress, which in addition to being contrary to the Aymara episteme, they are equivalent according to them to the idea of postponing life while remaining in school, the myth of school constituting the possibility of the same: perpetuating the condition of being-denied..

#### CÓMO CITAR:

Bermejo-Paredes, S. y Maquera-Maquera, Y. A. (2022). Comprensión ontológica indígena-aimara de los fines educativos y mito de la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 49-63.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.003>

## 1. Introducción

La educación dirigida a las poblaciones indígenas dista mucho de ser la realidad vivida, la realidad latente (Didier, 2019), que toma en cuenta las representaciones sociales y los sentidos develados para desarrollar la condición humana; con estas actuaciones, la escuela habitualmente “es del mundo pero [se sitúa] aislada de él” (Gil, 2018, p. 47). Predomina la concepción de la educación como un servicio de calidad a ser satisfecho y no como un valor o posibilidad para fructificar el talento humano, forzándose a tomar una postura diferente y desconocida para el mundo indígena-aimara. En sentido ontológico y ético, asevera Göttler (1965) que todo ser humano, cualquiera sea su individualidad antro-po-psicológica, “ha de ser considerado y tratado como un valor en sí y nunca será lícito supeditarle a objetivos extraños de sí mismo” (p. 121).

Desde siempre, la educación del hombre ha estado vinculada al entorno histórico-social y geográfico, cada cultura ha trazado los propósitos educativos a ser asumidos por cada individuo, por consiguiente; las perspectivas de formación humana varían en relación a las diversas interpretaciones o cosmovisiones del mundo y de los planos de actuación subjetiva e intersubjetiva del hombre. Hace falta atreverse a visibilizar las otras formas de pensamiento coexistentes en una otredad cultural (González, 2007; Sosa, 2009), comprender auténticamente las epistemologías emergentes que contemplan visiones, sabidurías y conocimientos distintos, vinculados a la formación de la persona al trazar su proyecto de vida personal y social.

La humanidad entera, en pleno siglo XXI, no puede darse el lujo de subestimar el conocimiento indígena-aimara desarrollado en miles de años. Es trascendental acercarse e incorporar el pensamiento indígena, no sólo para hacer frente a algunos edificios conceptuales y supuestas verdades incontrovertibles, sino para enriquecer el conocimiento y pensamiento universal, como valor y creación humana. La nueva normalidad, producto de la pandemia Covid-19, es la oportunidad histórica para redefinir el sentido de la educación dirigida a las poblaciones indígenas, es necesario sentar las bases de una pedagogía auténtica, con referencia a realidades auténticas para entender desde ella, al tipo de hombre que se pretende formar o llegar a ser lo que en efecto puede lograr la persona, dotada de libertad y autonomía en camino a sus expectativas e ideales sociales. El curso de la educación indígena debe adaptarse a las nuevas circunstancias, percepciones y sentidos otorgados por los usuarios, así como a los cambios en los paradigmas pedagógicos, generando en la conciencia subjetiva de los decisores de políticas públicas educativas y docentes que, el interés mayor debe ser el bienestar de los estudiantes y por eso se “debe velar por su vida y por el sentido de su vida” (Torrallba, 2000, p. 177). Es más, el indígena-aimara no puede renunciar a la educación pública entendida como, el espacio de realización del derecho a la educación y “cualquier intento por debilitarla debe ser considerado como un ataque directo a su disfrute y realización (Pulido, 2017, p. 24).

No sólo es relevante conocer las experiencias o prácticas educativas desarrolladas en contextos indígenas, sino también las formas de pensamiento con las que están vinculadas estas acciones, a partir del dinamismo dialéctico del ser (Gadamer, 2003), por cuanto de esta relación depende la coherencia educativa, la mejora escolar y el desarrollo profesional docente (Álvarez, 2012). Soslayar el sentido y los propósitos otorgados a la educación y la escuela desde la epistemología indígena, constituye un problema central, un obstáculo para definir las políticas y concepciones educativas dirigidas a las poblaciones indígenas. Como se advierte, es una temática no puesta en

escena o priorizada por los investigadores, sino es una necesidad establecida por la situación misma del fenómeno en sí, que reclama ser develado e interpretado.

## 2. Revisión de la literatura

¿Es posible pensar sobre el significado y sentido de la educación sólo desde una epistemología heredada, que considera el conocimiento humano como único, verdadero y sujeta a leyes universales? o ¿existen formas de pensamiento alternativos elaborados en un contexto cultural e histórico? Si consideramos que el hombre es un ser social por naturaleza (Gelles y Levine, 2000), inserto en un contexto socio-histórico, cultural e ideológico (Montero, 2020; Zavala, 2009), a partir del cual construye su propia cosmovisión o tramas de significados peculiares de ver, sentir y percibir la realidad, entonces; los supuestos universales y verdaderos dejan de ser absolutos y atemporales.

Según Williams (2006), para el pensamiento predominante, “el concepto de verdad mismo —es decir, el papel absolutamente básico que la verdad desempeña en relación con el lenguaje, el significado y la creencia— no experimenta variaciones culturales, sino que es el mismo siempre y en todas partes” (p. 69), por consiguiente; al restringir toda posibilidad de comprender la diferencia específica cultural e histórica del ser humano, la verdad puede no ser útil sino destructiva (Nietzsche, 2003). En la sociedad del conocimiento (García-Peñalvo, 2020), es necesario reinterpretar y reorganizar el conocimiento lineal, fragmentado, desarrollando formas alternativas de concebir la ciencia de manera más participativa, colectiva y transdisciplinaria que, implique un diálogo de saberes para descubrir nuevas soluciones y significados de la realidad (Ávalos, 2006; Gutiérrez, 2002). El artículo, entre otros aspectos, se inscribe en esta corriente de pensamiento, reconociendo a la epistemología indígena-aimara como contribución para repensar y definir posibilidades de transformar la educación indígena, con justicia social.

La educación cualquiera sea su naturaleza, está permanentemente relacionada al ser, a la existencia del individuo, su saber y actuar. Inicialmente, el término ontología difundido por Christian Wolf, comprendió los conceptos de ser y ente, indistintamente; hasta que Martín Heidegger (1978), introdujo la diferencia ontológica para distinguir entre ser y ente, haciendo posible la comprensión del hombre como ser-ahí, como manifestación privilegiada del ser y no como un ente más, como un objeto o una cosa. El ser-ahí existe, forma parte del ser-en el mundo, junto a otros ser-ahí y entes que lo rodean, se preocupa por ellos, comprendiéndolos e integrándolos activamente, es el único que se pregunta por el ser, por el sentido de la capacidad de encontrar sentido a todo lo que existe. También la educación es un fenómeno ideológico, que conlleva un discurso y una acción dirigida por una política educativa condicionada por los intereses del poder dominante (Ortega, 1989).

El sentido y significado de dignidad humana entre los aimaras, antecede a la Carta de las Naciones Unidas de 1945 o la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948, que aparecieron como el fundamento de los derechos humanos después del holocausto. Esta dignidad, como formulara Kant (2007), no es entendida como acatamiento de una legislación impuesta, sino es un valor interno inherente a la condición humana que hace que seamos fin en sí mismos por nuestra propia voluntad. De donde resulta que ningún humano puede hacerse señor de otro y subordinarlo a su voluntad. Ni nadie puede ser esclavo, ni por voluntad propia o por contrato, de tal

manera que la autonomía es el fundamento sustancial e inalienable de la dignidad humana.

En el Perú se asumió la escuela rural dirigida a los indígenas, como una educación para el ascenso social y progreso definida sobre la base de la temporalidad del futuro. El acceso de los indígenas a la educación se explica como “un recurso para ubicarse en forma más ventajosa en el sistema de estratificación social vigente, sin que por esto se altere la estructura de clases imperante” (Alberti y Cotler, 1972, p. 10), haciendo las veces de un trampolín para la movilidad social, legitimación política, conservando el orden establecido y las polaridades sociales; otros marcos teóricos adjudicaron a la educación rural el rol de inclusión, para que los excluidos se integren en mejores condiciones a la sociedad nacional-urbana, buscando construir ciudadanía y democracia (Ames, 2002; Montero et al., 2001; Oliart, 2004). Sin embargo, Degregori (2013) desde la perspectiva cultural y social, al enfatizar el carácter dinámico de la cultura andina (Aimara-Quechua) y su capacidad de transformación y adaptación, señala como un punto de inflexión que los pobladores andinos del siglo XX, descienden del pasado histórico y emprenden decisivamente el ascenso hacia el progreso, la modernidad:

*Lo cierto es que el tránsito del mito de Inkarrí al mito del progreso reorienta en 180 grados a las poblaciones andinas, que dejan de mirar hacia el pasado. Ya no esperan más al inka, son el nuevo inka en movimiento. El campesinado indígena se lanza entonces con una vitalidad insospechada a la conquista del futuro y del “progreso”. (Degregori, 2013, p. 220)*

En adelante, el análisis de la educación para los indígenas tuvo por referente el tránsito del mito de Inkarrí al mito del progreso, asociándose de este modo; la importancia de la educación y la definición de políticas educativas desde el Estado, con la idea de progreso y la consiguiente afirmación de ciudadanía y sociedad democrática.

Así, diferentes esfuerzos realizados por connotados autores en el Perú, como Natan Wachtel, John Murra, John Rowe, María Rostworowski, Tom Zuidema entre otros, al tratar de inferir la Historia andina a partir de una visión del centro a la periferia, empleando la observación y las metodologías etnográficas básicamente, desestimando el componente lingüístico indígena que es vital en nuestras sociedades, conllevaron a reducir la realidad histórica de las sociedades andinas a otra realidad no histórica: conocimiento histórico, asumiendo su propia episteme, lengua y cultura como axiológicas; destinando de este modo, a la Historia andina, a convertirse en una historia despojada de su necesaria singularidad inicial (Salomón, 1994). El fluir diacrónico y sincrónico de la cultura andina, al carecer de fuentes escritas o tradición óptica (sólo lo traducible matemáticamente es científico), se sustenta en la oralidad del lenguaje; es condición *sine qua non* sumergirse en la estructura lingüística del aimara o quechua, para aproximarse a la comprensión del ser y lógos indígena, definitivamente. Antonio Bustos (2011), advierte que los investigadores sobre la vida rural no tienen en cuenta el “mundo de la vida” como motivo de su trabajo, en este caso en particular la lengua, por cuanto ésta “no se limita a la palabra, al enunciado o al argumento; se asienta y engarza con múltiples lenguajes disponibles gracias a la evolución de los seres vivientes, a la fisiología del cerebro y a los sistemas perceptuales y expresivos del cuerpo” (Díaz, 2016, p. 26). Es más, en una coyuntura de permanente cambio e incertidumbre es fundamental educar para entender la vida (López, 2020), la resignificación de una lógica sustentada en el ser y el sentido.

En la actualidad, la finalidad intrínseca de la educación constituye el aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas del currículo escolar, predominando la visión

utilitarista de calidad educativa (Cuenca, 2012). Los resultados muestran que el Perú no se aproxima al 100% de estudiantes que logren desempeños por lo menos satisfactorios en cualquiera de las áreas del currículo evaluadas (Guadalupe, et al. 2017). Dada la segmentación de la población peruana con marcadas brechas de exclusión, desigualdad social, política y económica, las peores evidencias de crisis de la educación nacional, están ubicadas en las zonas rurales donde están asentadas mayoritariamente las poblaciones indígenas, como los aimaras y los quechuas. Las razones por las que la educación rural es muy deficitaria, advierte Rivero (2016), “tiene que ver con el lugar en el que se da y lo que ese lugar representa para la sociedad nacional” (p. 65), se trata de estudiantes segregados que por su condición socioeconómico y étnico-cultural obtienen los peores resultados escolares (Carrillo, 2020). Antes de la pandemia Covid-19, solo el 39% de hogares a nivel nacional contaban con instalación o acceso a la internet y en el área rural apenas el 5% (INEI, 2019), situación que se agravó a raíz del confinamiento y el cambio hacia los procesos formativos no presenciales, dificultando de sobremanera el acceso a la educación de estudiantes de comunidades nativas y campesinas (Defensoría del Pueblo, 2020), generándose barreras entre los sectores urbanos y rurales (Monge et al., 2020), cada vez más extremas.

Teniendo como referencia estas consideraciones, se pretende dar un giro epistémico sobre las concepciones educativas desde el pensamiento aimara, superando los supuestos de la objetividad científica y la materialización de lo medible, y como tal, el objetivo del estudio es aproximarse a la comprensión ontológica de los sentidos otorgados a los fines de la educación y a la desmitificación del mito de la escuela por los indígenas-aimara, habitantes del extremo Sur del territorio peruano.

### 3. Método

#### *Enfoque metodológico*

En este sentido, el abordaje emprendido es de naturaleza cualitativa, de enfoque hermenéutico que articula lo histórico, cultural y contextual comprendiendo el fenómeno en estudio, a través del uso e interrelación entre secuencia y orden de las unidades lingüísticas (Halliday, 1985), en lengua aimara (centralidad de la lengua), conforme se manifiesta a la conciencia tal cual es (Husserl, 1992), teniendo como epicentro lo intersubjetivo (Schütz, 1993); para ello, se nutre de teorías interpretativas y de justicia social que conllevan a conceptualizar la complementariedad del reconocimiento cultural y la igualdad social (Cáceres-Muñoz et al., 2020; Fraser, 2016).

#### *Categorías de análisis*

Al identificar patrones asociados a los significados y contextos atribuidos a la problemática planteada a través del uso de la lengua aimara, el estudio presenta 02 categorías de análisis: a) comprensión ontológica de los fines de la educación y b) desmitificación del mito de la escuela.

#### *Participantes*

Participaron bajo consentimiento informado y de manera voluntaria 18 líderes indígenas-aimara, residentes en las provincias de Chucuito-Juli, El Collao y Puno, pertenecientes a la Región de Puno-Perú, que comparten las siguientes características: lengua-cultura aimara, ejercicio del cargo de Presidente de Comunidad Campesina y/o gestor de escuela comunal, liderazgo, prestigio-respeto reconocido por los demás

miembros de comunidad. La totalidad de los participantes residen permanentemente en la comunidad, dedicados a labores agropecuarias, corresponden al sexo masculino, con un promedio de 45 años de edad, cuyos niveles de escolaridad no exceden de la educación básica. Durante la incursión a través del trabajo de campo en las comunidades aimaras, no fue posible registrar antecedentes de lideresas indígenas con las características señaladas para los participantes del estudio.

#### *Instrumentos*

Se utilizaron básicamente, la entrevista en profundidad dirigida al registro de información respecto a las categorías de análisis y el cuaderno de campo para datar las unidades lingüísticas en aimara, conforme al propósito del estudio.

#### *Trabajo de campo*

Consistente en las siguientes acciones: a) Selección de informantes clave, lograr consentimiento-aceptación para participar del estudio, informar sobre los propósitos del estudio, empatía y confianza mutua, b) Concertar espacio, tiempo exclusivo para tratar el guión temático de preguntas, c) Momento de la entrevista: respeto y asertividad, solicitar datos de informantes como cargo que ocupa en la comunidad, ocupación, nivel de escolaridad, iniciar con las preguntas clave y dejar que la comunicación fluya de manera natural sin interrupciones, d) Finalizar cordialmente la entrevista, y e) Inicio de la transcripción.

#### *Traducción y capacidades de los autores*

El origen indígena-aimara, arraigo cultural permanente y la formación especializada a nivel de postgrado en lingüística andina (aimara-quechua) de ambos autores, contribuyeron en la comprensión, reexpresión y formulación del artículo desde una perspectiva genuinamente, indígena. En el proceso de traducción del aimara al español, hubo cambios en la estructura gramatical en cada frase, sin embargo; hubo especial cuidado en mantener el mismo mensaje, sin alterar los significados, teniendo en cuenta la cultura, el espacio y tiempo del idioma de origen. Asimismo, los conocimientos y formación académica extralingüística de los autores en cultura andina, fueron relevantes.

#### *Análisis e interpretación de datos*

A través de la metodología de análisis de contenido (Krippendorff, 2002), consistente básicamente en: a) Identificación y selección de narraciones en relación a la temática y propósito del estudio; b) Clasificación y entendimiento de la información según categorías de análisis; c) Captación de las significaciones latentes y profundas en los mensajes comunicativos; d) Cada fragmento de texto o unidad de análisis es sometido a una matriz semántica (interpretable) teniendo en cuenta la intención del hablante y el contexto; e) relectura e interpretación de los textos; f) Los códigos asignados fueron: 1) identificación de líderes informantes con números arábigos; 2) localización del contexto territorial: Ch-J = Chucuito-Juli; E-C = El Collao; P = Puno. El proceso de análisis y comprensión de los datos se ajusta al desarrollo del razonamiento de los informantes, en función de la connotación semántica según situaciones y contextos de la lengua original.

## 4. Resultados

### 4.1. Comprensión ontológica de los fines de la educación desde el pensamiento aimara

En el idioma aimara la palabra *kanka*, comprende el ser y se relaciona con el sufijo *ña*, que marca inherencia, inmanencia, obligación, tener que; de ahí la persona *jaqi* (ser humano), se concibe o se reconoce como *jaqi-kanka-ña* (sujeto-persona, ser-ahí-inmanente, tener que ser-deber). En aimara, el proceso de construir estructuras a partir de relacionar palabras es, la base para pensarse a sí mismo y el mundo, antecede a la teoría heideggeriana; el conocimiento como en el caso de *jaqikankaña*, no se construye por significados independientes, sino por estructuras de significados interrelacionados. En este sentido, no es suficiente *jaqi* (persona) para referirse al ser humano, que por alguna circunstancia puede derivar en ente metafísico; a esto se debe que, el ser-ahí existencial, aparece inherente a *jaqi* mediante *kankaña*, como significante o rasgo especial de reconocimiento del ser humano, en tanto condicionado a tener que ser, al poder ser que él mismo es: *Inamaya jakasintsti jaqiksnati?, sarnaqasivina, jakamisa taypinwa jivasanakasti, jaqikankañatanxa* (P-7) [Somos seres humanos sólo por existir?, en el andar, actuar de la vida somos seres humanos].

El ser existencial, como se advierte en el texto anterior, no es un sujeto aislado que en la relación con los demás se complete con un tú o usted (es más el usted no existe, tampoco el/ella), *kankaña* es la conciencia de representación y acción de un *ser-nosotros*; contrapuesto, al principio de individuación, al *yo* singular y a la pretendida relación de neutralidad u objetividad entre sujeto-objeto. El concepto clave es, nosotros: *jivasa*, cuarto pronombre personal que articula y expresa el núcleo ontológico del ser individuo que por su existencia relacional, intersubjetiva con los otros, en un vivir en la cultura y en la historia aimara, se comporta y actúa en el sentido y la dirección del proyecto compartido por *jivasa*, integrándolo como parte de sus pensamientos, acciones y sentimientos. Esta ontología se construye a partir de la práctica y las interacciones entre la totalidad del universo de los seres, es muy manifiesta; advertible a la simple percepción como lo hizo Berg (1991, p. 69) al señalar que “la fuerza del pueblo aymara se determina por su culto de la vida comunitaria”. La práctica de las relaciones de poder y ejercicio político aún vigentes en nuestras comunidades aimaras, constituyen la mejor fuente de corroboración: el poder ostentado no es atributo del individuo que lo ejerce, ni es capturado por una minoría, aquí se manda obedeciendo; el poder lo ejerce *jivasa* y como tal, todos son corresponsables del sentido, las decisiones y las consecuencias.

Sin embargo; el ser-ahí, no está subordinado a *jivasa*, ni a ningún poder (incluso el de los dioses, puede hablar con ellos de tú a tú, en una relación de dialogicidad/horizontalidad), por ser existencia; junto a la conciencia de sus situaciones límite, está determinado también por su libertad, por tanto; no cabe la posibilidad de ser considerado como objeto o ente, cuya forma de ser sea la de *ser a la mano* (die *Zuhandenheit*), como producto moldeado o domesticado: *jivasasti kbitirusa killpkatsnati, apunakampisa aruskipt'asiraksnawa* (Cb-J/3), [Nosotros no nos subordinamos, hasta podemos conversar con los dioses]. En *jaqikankaña*, no hay un individuo contrapuesto a otro ser o útil-manejable, ni tampoco uno delante de otro, como contemplación o presencia constante: sujeto que tiene delante un objeto; lo evidente en la existencia propiamente dicha, en el hallarse inmerso en un proceso temporal de experiencias continuas, fáctico-históricas, es constatar que, la auténtica fuente de significación para comprender el ser-ahí o el mundo, está establecida por la

relación, *sujeto-sujeto* y no de sujeto-objeto. La estructura lingüística del aimara no ofrece ninguna posibilidad para expresar que la relación entre las personas y los entes esté mediada por un espacio de neutralidad, independencia o peor aún de jerarquía; tampoco, las actuales costumbres, fiestas, ritos, mitos, etc. practicados entre los aimaras presentan manifestaciones, en ese sentido.

La relación independiente entre sujeto-objeto, generado por la teoría del conocimiento predominante, resulta ilusorio, no es próxima a la epistemología aimara, es como pretender realizar la observación (bajo el supuesto de la objetividad/neutralidad), sin el observador. La interrelación sujeto-sujeto, se manifiesta en los comportamientos de vida auténtica experimentados entre los *jaqinaka* (persona-persona) y entre *jaqinaka-pacha* (personas-universo), de manera interdependiente, armónica y complementaria: *Jawiranakasa, qutanaka, qalanaka, apunakasa, uywanaka, jaqinakasa, kunaymana utjirinakasa aka pachanxa, mayaktanwa, janiwa kbitisa sapaki, jakkaspati. Jälla ukhamañapapi suma jakañatakixa, wäli suma t'ikañatakixa* (P-1), [Los ríos, lagos, piedras, dioses, animales, hombres y todo cuanto existe en este mundo, somos uno solo, nadie puede existir separado uno del otro. Es un imperativo para que florezca el ser y la vida]. Cabe resaltar que, esta interrelación en un sistema de unidad e interacción global entre cada uno de los elementos del todo y el todo con cada elemento, exento de principios estructuralistas, jerárquicos, de reducción o disyunción, posibilita el florecimiento del ser y la vida en armonía, percibiéndose que el bienestar no es económico ni material.

El ser aimara no limita su existencia a la transformación del objeto; la naturaleza-*pachamama* (madre del mundo) que lo cría, le da sustento, vida, por tanto; resulta inconcebible que, el ser se afane en depredar o dar muerte a su propia madre, que también es otro ser, y no objeto: *Pachamamasti jakañaniwa, jiwasa uywasiriva, kunatraki qarakiptaysnaxa, ukhamatxa jiwaysnaxaya* (E-C/1), [La naturaleza tiene vida, gracias a ella existimos, es imposible transformarla, así podríamos provocar su muerte]. No obstante, para la tradición monista tanto la naturaleza como el ser indígena fueron considerados objetos, únicamente. El sometimiento colonial deshumanizó a los indígenas aimaras a la condición de objeto, es decir, fueron degradados del ser al no-ser, negándoseles la identidad originaria del ser y lógos, de esencia y existencia; así, los indígenas no podían ser hablantes de lenguas o idiomas sino de dialectos bárbaros; no formaban naciones, sino etnias o tribus; no desarrollaban cultura ni conocimiento, sino folclore y hechicería; y por consiguiente, debían ser incorporados a la civilización, a culturizarse básicamente a través de la escuela.

Al imponerse la educación asimilacionista a través de la homogeneización lingüístico-cultural para los indígenas (Arias y Quintriqueo, 2021; Ferrão, 2010), ésta se sustentó en una filosofía o proyecto cuyo propósito ha privilegiado la fundamentalidad del futuro, sin cuestionarse siquiera si esto es compatible con la cosmovisión y naturaleza del ser indígena-aimara. Dejar de mirar el pasado para lanzarse al futuro, a la conquista del progreso, al estilo del proyecto *Prinzip Hoffnung*, pensado a partir del ámbito temporal presente, de un modo lineal, es un reduccionismo a-histórico y a-temporal, una utopía impropia, urdida para justificar, ocultar las reales condiciones de existencia histórica de las naciones indígenas.

En la lengua aimara no existe una categoría para establecer un estado anterior y posterior de manera cronológica-lineal, no es lógico pensar estamos mal ahora, estaremos bien después: *jiwasa taypinxa, janiwa sisksnati: jichchuruxa kunjamsa jakañani, qhipata walinkexarakchiñanixaya, jichchurusa, qhipurusa suma jakañasawa, wakisixa* (Ch-]/2). [No cabe entre nosotros decir: vivamos hoy como sea, para después vivir bien, así sea hoy o posteriormente, corresponde vivir a plenitud]. En aimara, el futuro está marcado



con *qhipa* (atrás, lo que viene, se sabe que existe pero es incierto, nadie sabe cómo será), queda a espaldas; en cambio, el pasado se designa a través de *nayra* (está delante, son los ojos, la persona se siente testigo de su historia, le consta). Es impensable, imaginar el futuro a costa de los sacrificios del presente, lo que corresponde al ser-ahí, es estar bien permanentemente, irreductible a las categorías o divisiones de tiempo-espacio convencionales.

En esta perspectiva, de acuerdo al pensamiento aimara la educación tiene sentido cuando, garantiza el florecimiento del ser y da sentido a la vida hoy y no mañana: *¿Chiqasa, wakisispati iskuyllaru sarañaxa, qhiparu walixañataki?* (E-C/5), [¿en verdad sirve en algo ir a la escuela, posponiendo el bienestar para después?]; *janiva qhiparuxa, jichbüruxaya jakamisansti, suma panqarjama, k'umaraki, k'uchiki, chuymasa llamp'uki jakasiñächixaya* (E-C/2), [corresponde vivir floreciendo hoy y no mañana, como una flor, sanamente y con emoción]. Por consiguiente, la escuela o la educación como esperanza de bienestar a futuro es contraproducente con los ideales de vida aimara. El futuro por constituir una categoría incierta, difusa, situado a espaldas del ser aimara, y el pasado proyectándose desde los ojos del ser, desde la experiencia vivida hasta los espacios míticos y tiempos inmemoriales confluyen en el presente, como espacio-tiempo que fluye de manera armónica y complementaria, dando sentido a la existencia, el ser y la perspectiva del universo, en general.

De este modo, los fines compartidos como manifestaciones de experiencias colectivas, concretas y pragmáticas hacen posible que los aimaras afronten su proyecto vital a partir de la construcción de sí mismas y las oportunidades significativas de actividad continua encaminadas por patrones de conocimiento y actuar que tienen como soporte a los procesos de observación, imitación y experimentación: *Yurivitpacha pachasa qhawtana, ukqharuraki kunjanti uñjtana kikparaki lurxtana, qhiparuraki achuyxtana* (P-2), [Observamos el mundo desde que nacemos, enseguida imitamos lo observado para después producir o experimentar]. En esta perspectiva de formación del sentido y esencia del ser, el éxito o el fracaso son irrelevantes: *atipañataki, qhipaqtañatakixa, janiva jilañäkiti; wakisiwa kunjamsa, kawkinsa, kunsu, lurastanxa* (E-C/2), [No se crece para el éxito o el fracaso, interesa el cómo, dónde y qué se hace]. La conciencia del actuar en un proceso temporal e histórico, teniendo como fundamento la capacidad de autorregulación para encontrar su propio camino, reconocerse y ser reconocido socialmente, existiendo o comportándose como ser útil a todo, es lo más importante y significativo para el ser indígena-aimara.

#### **4.2. Desmitificación del mito de la escuela**

En el idioma aimara, no existe categoría alguna que identifique o marque el otro, el usted no existe, todos los seres humanos, aún no tengan vínculos de parentesco son familia, son hermanos: *Jakawisa taypinxa, taqinisa jilata kullakakiskinwa* (Ch-J/1), [En esta existencia, todos somos hermanos y hermanas]. Esta estructura lingüística se ve reflejada por ejemplo, cuando los niños al tener el primer encuentro con una persona desconocida, incluido el profesor, llaman *tío*, en sentido inclusivo, de respeto y afecto, opuesto a la otra mecánica de normas de comportamiento que operan en un vacío social, creando una falsa igualdad de superficie. Siendo así, la dinamicidad de la cultura aimara fluye a través de interacciones intersubjetivas, horizontales y dialógicas, exentas de mediaciones de poder.

Según los aimaras, el mito de la escuela toma cuerpo y sentido ante la negación del ser indígena, que implica pasar de ser sujeto a ser objeto, al establecerse relaciones de enajenación y deshumanización, impuestos por el universalismo eurocéntrico

excluyente. Entre los aimaras, se evidencian representaciones como: *Jani jaqipkiriktsa, ukhamauñtatapxtwa. Islyylaru sarapxma jaqiñataki, sapxiwa* (P-4), [Nos ven como si no fuésemos seres humanos. Nos dicen vayan a la escuela para que sean gente]; *jichbakamasa, anuqarjama uñtatapxtwa, yamasa jani iskuylaru sarkatati, jani kastillanu parlkatati ukaxa: janiwa kunakatasa* (P-3), [hasta ahora nos ven como animales inútiles, es más; si no vas a la escuela, no hablas en castellano: no eres nadie]. Es evidente que, la conmiseración y el desprecio por lo indígena, heredados desde la colonia subsisten en la conciencia subjetiva de los aimaras.

Ante la negación del otro, el mito de la escuela entre los aimaras se pone de manifiesto como una expresión de visión compartida para restituir al ser negado y la dignidad humana sustancialmente, no como un derecho fundamental, sino como una necesidad inalienable, sustentada en el valor intrínseco del ser individual y social, para que la educación o la escuela, sea praxis y no esperanza: *Jakawisa taypinsti, jaqijama jakañawa. Ukatpi: iskuylxa suma jakañati, muntanxa* (Ch-J/4), [En nuestro vivir, se debe vivir como ser humano. Es la razón del por qué queremos la escuela: para el buen vivir]; *iskuylaruxa wamasanakxa kbitastanwa, jaqjama jakaña yatiquañapataki...* (E-C/3), [nuestros hijos van a la escuela, para que aprendan a vivir como gente]; *“ikchanankupaq...ñawinkunata kichanankupaq”* (registrado por Montoya, 1990), [para que despierten, y para que abran los ojos]. Como se advierte, la idea del progreso o de ascenso social a través de la escuela, conforme se sostiene a través de la academia, no ha sido posible de registro.

Las distintas versiones o registros captados en aimara permiten señalar a la cultura como la clave o principal fuente para comprender el sentido de la educación indígena-aimara. La tradición oral, continúa siendo la base de la representación de la realidad y la episteme aimara, a través del cual es posible la interacción, regulación, conservación y desarrollo del conocimiento y la sabiduría. El relato oral representado por el “zorro y los renacuajos”, corrobora lo que se acaba de afirmar: *Jallupachansti, maya qamaqixa kunjamti qutaña taypina juq’ullunaka anataskiri uñjasina siritayna: ¿anatt’irikti jumanakampi?. Juq’ullunakasti sapxiritaynawa, mantanmaya tata qamaqi. Qamaqisti, luqakiva isisitupa apst’asisina qutañaru mantantiritayna, ürpachawa, jayp’untañkama anatxiritayna. Ukchañkamaxa, isipasa lupina qhursutaxiritayna, inamayakiva ist’asiña yant’iritayna. Aruma purinxasina, qamaqisti jiwatakiwa, qhantatxiritayna* (P-3), [Un zorro, al ver cómo jugueteaban los renacuajos en un charco de agua formado por las lluvias estacionales, logró acceder junto a los renacuajos a formar parte del juego, divirtiéndose el día entero. Al salir del agua y pretender vestirse notó que el Sol había encogido la ropa que llevaba antes del juego. Los esfuerzos fueron en vano, al transcurrir la noche, el zorro amaneció muerto]. El relato es muy difundido entre los aimara y sirve principalmente, para ilustrar que cuando se desvirtúa la esencia o existencia de la naturaleza del ser, es como morir o estar muerto.

Entre los aimaras, la tradición oral, como es evidente en los registros de datos presentados, constituye la base de las manifestaciones de representación cognitiva. Por analogía, el relato del zorro y los renacuajos situado en el espacio educativo, conduce a percibir la educación para los indígenas con el final que le tocó vivir al zorro. En efecto, algunas percepciones complementan esta idea: *Kuna walraki yatiquanipxisti?, kina luririspasa ukaxaya walirikchixa, marka sarañanmayakwa amptapxixa* (Ch-J/5), [¿qué cosa buena aprenden?, si supieran hacer algo estaría bien, pero solo piensan en irse hacia la ciudad]. *Yuqaxaru saskiritwa: isturyu tukuyaña munsta ukaxa, uraqsa alxaniñani, apst’anmaya qhawqba luqanisa uka uraqixa, qhawqhaspasa, jichbakamasa; iskuyla saririxa, janipuniwa kunjamatasa luqanaka apst’aniñxa yatxciti* (E-C/1), [Solía decir a mi hijo: si deseas continuar

con tus estudios, venderemos nuestras tierras, calcula el área y el valor del terreno; pero sucede que, el que fue a la escuela, no logra cómo calcular].

## 5. Discusión y conclusiones

Para aproximarse a una comprensión ontológica indígena-aimara de los fines de la educación y el mito de la escuela, es necesario tomar en cuenta las tendencias predominantes de los fines de la educación contemporánea en Latinoamérica, impartidas desde los Estados nacionales, que se dirigen como en el caso peruano hacia la formación integral del ser humano, el ejercicio de ciudadanía y la construcción de una sociedad democrática, que en la práctica, confieren mayor relevancia a la educación entendida como desarrollo integral de la persona, dirigida según la teoría preeminente a promover el aprendizaje de las competencias y capacidades requeridas para participar en las diferentes esferas de la vida humana (UNESCO, 2007); constituyéndose de este modo, el aprendizaje en una finalidad intrínseca de la educación impartida como política pública.

En cambio, la comprensión de los fines de la educación a partir del pensamiento aimara, está en relación al sentido y propósito de vida. El propósito de vida entre los aimaras, no se reduce a la vida de un individuo particular, ni es análoga a la tenencia de bienes económicos y materiales; constituye, una de las categorías pilares para el ser-ahí, de estar en el mundo dignamente, vinculada a concretas relaciones sistémicas sociales, histórico-culturales, autorreguladas entre seres individuales y colectivos, que conforman un sistema holístico-complejo y complementario, como contribución y valor fundamental históricamente construido, para la plena realización, y encuentro del sentido de existencia del ser humano: *Juma waliskataxa, nanakasti kikepa walisipkarakinwa, ukhamata taqikunasa waliskakiniva* (P-5), [Si estás bien, nosotros también y así todo debe estar bien]; *wakisima k'umara, jaqijama jakasiñasaxa* (E-C/4), [corresponde vivir sanamente, dignamente].

Siendo así según los aimara, vivir con sentido y con dignidad corresponden a la emoción ético-moral de efectivización del sentido de la vida, aquí y ahora, superando la orientación utópica e ideal entre lo que se es y lo que se debe ser, que confluyen en confusión e intrascendencia del ser. En cambio, en una sociedad de mercado global “el consumo adquiere una función de re-territorialización ontológica, transformando la máxima cartesiana *pienso, luego existo* en *compro, luego existo*” (Deleuze, 1990, p. 284), fenómeno que está convirtiendo al ser aimara en un sujeto-consumidor y deudor: *Markanxa kunasa, qulqitakikiwa. Sapa saraninsa, manukiva kutt'antanxa* (P-6), [En la ciudad, todo es para dinero. Cada vez que vas, regresas endeudado]. Por consiguiente, son las situaciones socio-históricas las que obstaculizan o proporcionan al *jaqikankaña* aimara, las condiciones para fructificar y dar sentido a su existencia.

Los hallazgos obtenidos desvelan que las teorías educativas en torno a la educación indígena como el tránsito en 180 grados del mito del inkarri al mito del progreso sostenido por Degregori (2013) y por otros, resultan opuestas al pensamiento y cosmovisión indígena; según los indígenas-aimara, es imposible un cambio en tal magnitud a cambio de una utopía de la esperanza (incierto), de renuncia a este mundo, resignación, de alejamiento de lo sensible y corporal: el progreso y la conquista del futuro. En el pensamiento indígena-aimara, de acuerdo con la estructura y sistema lingüístico de la lengua aimara, el tiempo-espacio es cíclico, no lineal, el pasado está delante y el futuro queda detrás, es incierto; hoy no se vive como sea, para estar bien después (Bermejo y Maquera, 2019), privilegiar la temporalidad futura, es atípica. El

mito del progreso diseminado en los círculos académicos y oficiales, no es contrastable con la naturaleza de pensamiento, sentido de vida y estructura lingüística indígenas, la pretensión de explicar y predecir la cultura andina, sin los andinos, desde la lógica de la explicación monocultural o a partir del ego cogito y no desde la perspectiva de la comprensión dialéctica, atributo de la elaboración del pensamiento andino, lo hace controversial y posiblemente, lo convierte en una elucubración especulativa, espuria.

La utopía del progreso o mito de la escuela elaborada desde la academia, asociada a los fines de la educación, según los aimara también es contraproducente con el proyecto ontológico del *poder-ser*, representado como aquello por el que vibra, intenta, vive el ser colectivo/individual, para moverse en el camino y en el sentido compartido. La utopía del progreso, según los aimaras es lo mismo que *ya se es: qhawqha mararakisa iskenylarusa sarataxixa, jimasanakasti kipka jakawisankaskaktamwa* (P-8), [Por años se ha ido a la escuela; sin embargo, nuestras condiciones de vida son las mismas]. La educación proyectada para los indígenas ha demostrado a través del tiempo constituirse en una actualización de temporalidad futura de lo que está en potencia, enfatizando lo que *ya se es*, constituyéndose de este modo, únicamente en la posibilidad de lo mismo: perpetuar la condición de ser-negado. Estos resultados coinciden con otros estudios (Bermejo y otros, 2020; Cueto y Secada, 2016) llevados a cabo en la misma zona aimara en distintos tiempos al señalar que, la educación indígena no funciona, es deficiente y racista.

Desde la perspectiva indígena-aimara, concordante con los hallazgos presentados es posible establecer como conclusión básica que, la finalidad de la educación no es tener una representación ilusoria de bienestar-progreso a futuro, sino transformar desde la praxis histórico-cultural, una existencia individual-colectiva enfocada en el ser, en el sentido humano, en la construcción subjetiva, antes que en el aprendizaje, acumulación de conocimientos o asimilación a otro ser distinto, imaginario. Se trata de la resignificación de una lógica sustentada en el ser y el sentido. La educación cobra sentido cuando parte de la naturaleza ontológica del hombre, tomando en cuenta su mundo real, su cosmovisión, lo que hace y es capaz de hacer, convirtiéndose en garantía del bienestar (no material ni económico) y sentido de la vida hoy y no mañana. La educación dirigida a los indígenas, a través del mito de la escuela, hizo consentir que el sacrificio/sufrimiento antecede al bienestar en un futuro inexistente, convirtiendo el padecimiento en un valor humano; situación que según los indígenas-aimara consiste en postergar la vida hasta alcanzar el éxito en los aprendizajes, supeditándose de este modo el ser indígena-aimara a propósitos ajenos y a condición de objeto. Sin embargo, el problema no es la ilusión, el progreso ni los fines de la educación a futuro. El problema es, develar lo que se oculta, el contenido real: la negación del ser indígena-aimara. De este modo, el mito de la escuela difundida como progreso y asimilación social resulta incongruente respecto a la episteme aimara y a los significados históricos culturales mediadas por construcciones subjetivas que responden a la valoración del ser, las emociones y el sentido de la vida.

Esto implica por justicia social, dejar de pensar y elaborar la educación indígena desde contextos no indígenas y sin indígenas, para apostar por una pedagogía de la afirmación de sí mismo con autonomía y libertad sobre la conciencia personal y colectiva, con referencia a contextos y rostros reales, a la dinamicidad de la cultura como forma de vida y sus mecanismos de transmisión, dotando de sentido y acción a la historia existencial, singular y excepcional del ser indígena-aimara, posibilitándosele el florecimiento del ser, el saber ser persona desde su realidad vivida, dinámica e interpersonal, antes que ser capaz de demostrar ciertos desempeños y logros de

aprendizaje en perspectiva del optimismo pedagógico y del progreso-rentabilidad, que perturban alcanzar los fines de su condición humana. Postulamos reformular la teoría y teleología de la educación desde la línea estratégica de la territorialidad, centrada en la naturaleza ontológica y epistemológica indígena de lo educativo, afirmando el carácter dialógico del conocimiento, abriendo vías de interrelación y fraternidad compartida con otros seres y lugares culturales situados en un tiempo y espacio determinados, no para integrarse, asimilarse a una estructura de negación del ser, mediada por relaciones de poder-subordinación, sino para transformar e interpretar críticamente la realidad, y constituirse en seres para sí, en libertad y autoconciencia.

## Referencias

- Alberti, G. y Cotler, J. (1972). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. IEP.
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación escritura y poder en el Perú*. IEP.
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 503-524. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802249>
- Ávalos, I. (2006). El programa de las agendas. Reflexiones sobre un ensayo institucional. En M. Albornoz y C. Alfaraz (Eds.), *Redes de conocimiento: Construcción, dinámica y gestión* (pp. 45-160). RICYT.
- Berg, H. (1991). Convivencia con la tierra. *Cuarto Intermedio*, 18, 65-83.
- Bermejo, S. y Maquera, Y. A. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4>
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 155-170.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A.S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Carrillo, S. (2020). La segregación escolar en América Latina. ¿Qué se estudia y cómo se investiga?. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 345-362. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.014>
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 45-67.
- Cueto, S. y Secada, W. (2016). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-23.
- Defensoría del Pueblo. (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria*. Defensoría del Pueblo Perú.
- Degregori, C. I. (2013). *Del mito de inkarrí al mito del progreso. Migración y cambios culturales*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 5(13), 1-5.
- Díaz, J.L. (2016). *Naturaleza de la lengua*. Herder. <https://doi.org/10.15658/CESMAG16.05070109>

- Didier, L. (2019). Las pruebas estandarizadas: Cuando el neoliberalismo se sienta en las aulas. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría social y Pensamiento Crítico*, 10, 87-97. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241401>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 343-352. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Fraser, N. (2016). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era “postsocialista”. En J. Butler y N. Fraser (Eds.), *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de Sueños.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método*. Sígueme.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). La sociedad del conocimiento y sus implicaciones en la formación universitaria docente. En G. Toledo Lara (Ed.), *Políticas, universidad e innovación: Retos y perspectivas* (pp. 133-155). Bosch. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1dv0v33.9>
- Gelles, R. y Levine, A. (2000). *Sociología. Con aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw-Hill.
- Gil, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51. <https://doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- González, E. (2007). La otredad cultural en la antropología: Un enfoque desde la axiología de la ciencia. *Alteridades*, 17(34), 107-116.
- Göttler, J. (1965). *Pedagogía sistemática*. Herder.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Arteta.
- Gutiérrez, M. E. (2002). *El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Halliday, M. A. (1985). *Introducción a la gramática funcional*. Arnold.
- Heidegger, M. (1978). *¿Qué es filosofía?*. Narcea
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Paidós Ibérica.
- INEI. (2019). *Estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los hogares. Informe Técnico n° 4*. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan Puerto Rico.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- López, R. (2020). Reflexiones educativas para el posCovid-19. Recordando el futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Monge, C., Gómez, P. y Jiménez, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: Impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>
- Montero, C. Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z. y Uccelli, F. (2001). *La escuela rural: Estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. MECEP-Ministerio de Educación.
- Montero, J. G. (2020). Fundamentos epistemológicos que sustentan el enfoque para el estudio del hecho histórico cultural en contextos comunitarios. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(1), 248-259.
- Montoya, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. CEPES - MOSCA AZUL editores.
- Nietzsche, F. (2003). *El anticristo*. Alianza.

- Oliart, P. (2004). ¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú. En I. Schicra (Ed.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Ediciones Morata.
- Ortega, P. (1989). Investigación pedagógica y política educativa. Reflexiones sobre el proyecto para la reforma de la enseñanza. *Anales de Pedagogía*, 7, 143-156.
- Pulido, O. O. (2017). Política pública y política educativa: Una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*, 33, 13-28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1641>
- Rivero, J. (2016). La educación peruana: Crisis y posibilidades. *Pro-Posições*, 16(2), 199-218.
- Salomón, F. (1994). *La textualización de la memoria en la América Andina: Una perspectiva etnográfica comparada*. América Indígena.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Sosa, E. (2009). La otredad: Una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Letras*, 51(80), 349-372.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. UNESCO.
- Torrallba, F. (2000). *Explorar el sentido de la realidad*. Edebé.
- Williams, B. (2006). *Verdad y veracidad*. Tusquets.
- Zavala, J. C. (2009). El hombre, el ser histórico. *Ludus Vitalis*, 17(31), 143-167.

## Breve CV de los/as autores/as

### Saúl Bermejo-Paredes

Docente principal metodología de investigación e interculturalidad, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú. Magíster en Lingüística Andina y Doctor en Educación. Hablante nativo del aimara, especialista en cultura andina, traducción, escritura e interpretación de las lenguas quechua y aimara. Conferencista en congresos y otros. Email: [saulbermejo@gmail.com](mailto:saulbermejo@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9885-7974>

### Yanet Amanda-Maquera

Doctora en Educación, investigadora CONCYTEC - Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica del Perú. Docente Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Altiplano. Desarrollo académico en Educación Bilingüe Intercultural y Ciencias del Deporte. Autora de artículos científicos y expositora en eventos académicos. Email: [ymaquera@unap.edu.pe](mailto:ymaquera@unap.edu.pe)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2492-6428>