



ANEXO 1

FORMATO PARA LA PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN  
CON EL FINANCIAMIENTO DEL FEDU

1. Título del proyecto

**PERCEPCIÓN ONTOLÓGICA DE LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA INDÍGENA-AIMARA**

2. Área de Investigación

Área de investigación	Línea de Investigación	Disciplina OCDE
<b>EDUCACIÓN</b>	<b>TEORÍA DE EDUCACIÓN</b>	

3. Duración del proyecto (meses)

**Enero a diciembre 2021 (12 meses)**

4. Tipo de proyecto

<u>Individual</u>	<input type="radio"/>
<u>Multidisciplinario</u>	<input checked="" type="radio"/>
<u>Director de tesis pregrado</u>	<input type="radio"/>

4. Datos de los integrantes del proyecto

<b>Apellidos y Nombres</b>	<b>BERMEJO PAREDES SAÚL</b>
<b>Escuela Profesional</b>	<b>Educación Secundaria</b>
<b>Celular</b>	<b>988400558</b>
<b>Correo Electrónico</b>	<b>sbermejo@unap.edu.pe</b>

<b>Apellidos y Nombres</b>	<b>MAQUERA MAQUERA YANET AMANDA</b>
<b>Escuela Profesional</b>	<b>Educación Física</b>
<b>Celular</b>	<b>951017332</b>
<b>Correo Electrónico</b>	<b>ymaquera@unap.edu.pe</b>

- I. Título (El proyecto de tesis debe llevar un título que exprese en forma sintética su contenido, haciendo referencia en lo posible, al resultado final que se pretende lograr. Máx. palabras 25)

**PERCEPCIÓN ONTOLÓGICA DE LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA INDÍGENA-AIMARA**

II. Resumen del Proyecto de Tesis

Desde el Estado y la educación, la escuela tiene como propósito alcanzar los aprendizajes en los estudiantes; en cambio, desde la concepción indígena aimara la escuela debe propiciar el desarrollo del ser y no el aprendizaje de los alumnos. Por lo mismo el objetivo del estudio será comprender desde la perspectiva



ontológica aimara el valor social y educativo que representa la escuela. La población en estudio será definida entre los líderes sociales y padres de familia de las comunidades aimaras de Puno, Perú. Los resultados a obtener serán a través de la metodología cualitativa, del análisis de texto y de contenido. Se espera alcanzar resultados que permitan comprender el significado y sentido de la educación en poblaciones de origen aimara, los mismos que deben contribuir para definir en adelante, las políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas tanto en la región como en el país.

**III. Palabras claves (Keywords) (Colocadas en orden de importancia. Máx. palabras: cinco)**

Escuela, ontología, educación, percepciones

**IV. Justificación del proyecto (Describa el problema y su relevancia como objeto de investigación. Es importante una clara definición y delimitación del problema que abordará la investigación, ya que temas cuya definición es difusa o amplísima son difíciles de evaluar y desarrollar)**

La educación impartida a través de la escuela, debe responde a la problemática y necesidades de la población usuaria a la que va dirigida. Hoy se imparte educación a las poblaciones indígenas-aimaras, sin conocer sobre cómo perciben y cuál es el sentido que le otorgan a la escuela. Es una educación impuesta. La transformación de la educación implica, tomar en cuenta las opiniones y aspiraciones de la población usuaria de la escuela y conjugarla con los propósitos universales y nacionales de la educación. El presente trabajo de investigación permitirá comprender las percepciones y sentidos que ostentan los usuarios indígenas-aimaras respecto a la escuela impartida actualmente. De este modo, los resultados permitirán reorientar las políticas educativas en la región como en el país.

**V. Antecedentes del proyecto**

Comprender la educación o la escuela desde la perspectiva ontológica aimara, es acercarse al pensamiento indígena-aimara, a la epistemología negada por el saber o conocimiento occidental. El conocimiento aimara se ha desarrollado en cientos y miles de años y la humanidad en pleno siglo XXI, no puede darse el lujo de subestimarlos. Es trascendental acercarse e incorporar el pensamiento indígena, no sólo para hacer frente y derrumbar algunos edificios conceptuales y supuestas verdades incontrovertibles, sino sobre para enriquecer el conocimiento y pensamiento universal, como valor humano. Este acercamiento, puede compararse, con el mito de la caverna de Platón donde, el hombre contemporáneo, señala De la Isla "aparece allí encadenado por las prescripciones, las leyes, las normas, las pantallas, los preceptos que le obligan a ver sólo al frente lo que está decidido y rigurosamente pactado para que guarde la misma postura y vea la proyección programada" (2003, p. 9). Sólo puede mirar lo proyectado y pensar que lo visto es la única verdad posible. Conocer el pensamiento aimara puede llevar a lo Llácer (2015) afirma que, "al conocer sufrimos una sacudida que altera profundamente nuestra mirada, como si se rompieran para siempre las gafas con las que, a nivel individual y social, estamos acostumbrados a ver(nos)" (p.10). Para Nietzsche, citado por Llácer (2015), el conocimiento es una operación peligrosa de la que uno no sale indemne. No es un frío proceso mental en el que adquirimos informaciones que perfeccionan nuestra visión del mundo y en el que nos afianzamos (nos reconocemos) en nuestra condición de seres racionales. Al contrario, el auténtico conocimiento está basado en una experiencia tras la cual no volvemos a pensar ni a



sentir del mismo modo.

Para comprender el pensamiento aimara respecto a la escuela, es necesario entender el excurso histórico de la educación indígena en territorios de la nación aimara. De acuerdo a las fuentes etnohistóricas, la primera escuela rural en el Perú empezó en Puno más o menos en 1904, fue Manuel Z. Camacho el precursor de la educación para los indígenas aimaras, de manera clandestina; instaló la escuela en su propia casa, en Utawilaya (Ácora, Puno, Perú), convirtiéndose en maestro sin serlo, iniciando el proceso de alfabetización, cuando aún la escuela estaba prohibida para los indígenas (Bermejo, 2010). Camacho fue el primer aimara en desafiar el sistema y el poder político a través de la educación indígena. Como era de esperarse, el poder local incendió la escuela, azotó, golpeó y condujo preso a Camacho, acusándolo de incitar a la rebelión indígena.

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

*“En 1904, Manuel Z. Camacho...secundando el movimiento general de los indios y aimaras tomó la defensa de su aillu y se hizo mensajero, pero viendo el descarriado sendero por el que iban sus congéneres que llegaron hasta el extremo de nuevos zánganos para su raza, dejó el oficio y fundó una escuela una escuela con setenta indígenas. Largo por demás sería relatar todas las vicisitudes por las que pasó la escuela, en lucha abierta por las preocupaciones de los indios, las suspicacias no disimuladas de los “mistis” de Chuchito y Ácora y las naturales y consiguientes dificultades, no sólo del magisterio sino las de la enseñanza de los indígenas, por la diferencia de idiomas con los textos de lectura y la avasalladora del medio en que viven”.*

Camacho logra contactarse con representantes adventistas como Ferdinand Stahal y Albino Hallen y en 1912 con apoyo de los adventistas, constituye una escuela en Platería y con el apoyo decidido de la población que se impuso sobre la resistencia gamonal, los adventistas también se convierten en los pioneros de instalar escuelas en muchas partes del altiplano. Emulando a Camacho, el argentino de la misión adventista Pedro Kalbermatter inició en Llallahua Pata (Laro), en el distrito de Santiago de Pupuja-Azángaro la primera escuela rural en la zona quechua de Puno (Bermejo, 2010).

Diferentes estudios sobre la escuela rural en los Andes peruanos, enfatizan que la escuela posibilita la movilidad social tanto individual como colectiva, es un mecanismo de progreso y desarrollo; a su vez, que permite mayor prestigio y poder (Alberti y Cotler, 1972; Ansión, 1989; Montero, 1990; Montoya, 1990). Como se advierte la corriente de pensamiento explícito es, considerar a la escuela como el mecanismo que posibilita dejar el subdesarrollo, salir de la pobreza para ir hacia el bienestar, el progreso, es en suma, la encarnación de la llamada epistemología de la esperanza, sin embargo el pensamiento aimara será distinto, a ésta lógica de pensamiento como presentaremos en la sección de los resultados.

Hubo en el Perú, a lo largo de la historia de la educación diferentes perspectivas sobre la educación indígena, desde quienes negaban su naturaleza humana, hasta quienes reivindicaban al indio como condición sine qua non para construir el Estado-Nación. En los albores del siglo XX, cuando aún los indígenas del país no gozaban del derecho de acceso a la educación, Alejandro Deustua (1990), refiriéndose a los indígenas, señalaba:

¿Qué influencia podrá tener sobre esos seres, que sólo poseen la forma humana, las escuelas primarias más elementales? ¿Para qué aprenderán a leer, escribir y contar, la geografía y la historia y tantas otras cosas, los que no son personas todavía, los que no saben vivir como personas, los que no han llegado a establecer una diferencia profunda con los animales, ni tener



ese sentimiento de dignidad humana principio de toda cultura? ¿Por qué habrían de ser más felices, con esas ideas, que los más no podrán aplicar en su vida extraña a la civilización y de que algunos podrían hacer uso contra sus semejantes? Solo un concepto intelectualista de la civilización puede concebir la felicidad en esas condiciones (p.85).

Se trata de una coyuntura de gran polaridad e injusticia económica y social que, en Puno y en el Perú el poder latifundista, la clase política gobernante no era partidario de otorgar el derecho de acceso a la educación para los indígenas. El indio leído, representaba un peligro para el orden del sistema imperante, los gamonales o terratenientes dueños de inmensas tierras despojadas a los indígenas consideraban que, el indio leído podía reclamar sus derechos y alzar su voz contra la explotación y discriminación del que eran objetos desde la colonización occidental. En contraparte, los indígenas recrearon sus propias utopías colectivas como mecanismos de respuesta al poder colonial, como el mito del "Inkarri" (Pease, 1977), que hacía alusión a que la cabeza del inca cercenada por la conquista española volvería a juntarse con el cuerpo y regresaría otra vez el inca a gobernar; también está el "Sueño del pongo" (Maldonado, 2014), que llevado a la literatura por José M. Arguedas, difunde la idea que, en algún momento se reinvertirá el orden y el patrón estará de rodillas ante el siervo. Estos pensamientos, desembocaron en la "Reforma agraria" (Chirinos, 1975), cuando Juan Velasco Alvarado puso fin a los latifundios, entregando o restituyendo la tierra a sus antiguos propietarios, los indígenas.

**VI. Hipótesis del trabajo** (Es el aporte proyectado de la investigación en la solución del problema)

Por ser una investigación cualitativa: no corresponde

**VII. Objetivo general**

Comprender desde el pensamiento-cosmovisión aimara las representaciones ontológicas atribuidas a la escuela.

**VIII. Objetivos específicos**

- a) Describir las características de la cosmovisión aimara.
- b) Analizar desde la perspectiva ontológica aimara el valor y los propósitos que representa la escuela.

**IX. Metodología de investigación**

**Método/técnica.**

Investigación cualitativa-hermenéutica, de procedimiento inductivo. La técnica utilizada para registrar las narraciones auténticas y naturales será la entrevista en profundidad.

**Población en estudio**

Para definir los participantes-informantes bajo consentimiento informado, se recurrirá a dos criterios: a) ejercer o haber ejercido liderazgo en la comunidad a la que pertenece, generalmente como presidente comunal, b) ejercer o haber ejercido liderazgo como presidente o miembro de junta directiva de los padres de familia. Los pobladores necesariamente deben tener arraigo en una comunidad y ser hablante aimara.



### **Recojo de datos.**

La información requerida se seleccionará y sistematizará a partir de la base de datos que corresponden al corpus de los trabajos: visión andina de la escuela oficial (tesis de maestría), la actitud de los aimaras ante la minería en Puno (artículo científico), los mismos que no han sido motivo de análisis ni estudios hasta el momento.

### **Codificación de datos.**

Se establecerán las siguientes simbologías: Letras para identificar la comunidad (T = Tolamarca, S(Soquesani), P (Pichacani), Z(Zepita), H(Huacullani) y condición del informante (A = líder comunal y B (padre de familia), seguido por un número que identifica el código o registro del informante.

### **Análisis de datos.**

Será a través de la técnica del análisis de contenidos, asistido por el programa MaxQda.

## **X. Referencias (Listar las citas bibliográficas con el estilo adecuado a su especialidad)**

- Acosta, A. (2015). Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Revista Política y Sociedad*, 52(2). Universidad Complutense de Madrid.
- Alberti, G. y Cotler, J. (1972). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Serie Perú Problema N° 8. IEP.
- Ansión, J. (1989). *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina. FAO-Suiza-Ministerio de Agricultura Perú.
- Bermejo, S. (2010). *Hacia una educación intercultural. Crecer en un mundo plurinacional*. San Valentín Puno-Perú.
- Bermejo, S. (1992). *Visión andina de la escuela oficial*. Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú.
- Blaser, M. (2007). Bolivia: los desafíos interpretativos de la coincidencia de una doble crisis hegemónica. En K. Monasterios, P. Estefanoni, H. Do Alto (editores) *Reinventando la nación en Bolivia. Estado, movimientos sociales y poscolonialidad*. Clacso libros. Plural editores.
- Briones, G. (2002). *Epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación*. Editorial Trillas, S.A.
- Chirinos, A. (1975). La reforma agraria peruana. *Sociedad*, 21, 47-64.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era post moderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49. Madrid.
- Delgado, G. (2014). Metabolismo social y el bien común de la humanidad: ecología, economía y política. En Delgado Gian C. (Coordinador), *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- De la Isla, C. (2003). De las sombras a la luz o el mito de la caverna. *Estudios. Filosofía, Historia, Letras*, 66. ITAM Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del estado en américa latina*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad IIDS/Programa Democracia y Transformación Global.
- Deustua, A. (1904). El problema pedagógico nacional. En C. Monteroc(Comp.), *La escuela rural: Variaciones sobre un tema (85-87)*. FAO-PEEC.



Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. CAOI Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.

Liácer, T. (2015). *Nietzsche el superhombre y la voluntad de poder*. Bonalletea Alcompas, S.L.

Maldonado, E. (2014). El sueño del pongo y la traducción de una cultura. *Revista Fuentes Humanísticas*, 28(49), 61-69.

Montero, C. (1990). *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina. FAO-Suiza. Ministerio de Agricultura.

Montoya, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú*. CEPES – Mosca Azul.

Pease, F. (1977). Las versiones del mito de inkarri, *Revista de la Universidad Católica*, 2, 25-41.

Ramos, A. (2007). *Aimaras rebeldes*. Instituto de Estudios Pukara.

Solé J. (2015). *Kant el giro copernicano en la filosofía*. Bastiscafo, S.L.

**XI. Uso de los resultados y contribuciones del proyecto (Señalar el posible uso de los resultados y la contribución de los mismos)**

1. Para los decisores de política educativa regional y nacional.
2. Para reorientar la formación inicial docente en universidades e institutos de formación magisterial.

**XII. Impactos esperados**

**i. Impactos en Ciencia y Tecnología**

Contribuir a la emergencia de nuevos paradigmas de pensamiento desde la perspectiva indígena (que hasta ahora no tienen cabida para la epistemología predominante).

**ii. Impactos económicos**

Racionalizar el servicio educativo con pertinencia y calidad en respuesta a las necesidades y propósitos de la población indígena-aimara usuaria de la escuela.

**iii. Impactos sociales**

Inclusión educativa de sectores indígenas-aimaras.



**iv. Impactos ambientales**

Impreciso

**XIII. Recursos necesarios (Infraestructura, equipos y principales tecnologías en uso relacionadas con la temática del proyecto, señale medios y recursos para realizar el proyecto)**

Equipo multimedia, lap top, CD, y otros.

**XIV. Localización del proyecto (indicar donde se llevará a cabo el proyecto)**

Zona aimara de la región de Puno.

**XV. Cronograma de actividades**

Actividad	Trimestres 2021											
	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Precisión y reajuste proyecto definitivo	X	X	X									
Selección y procesamiento de información teórica				X	X	X	X					
Sistematización y codificación de datos								X	X	X		
Redacción informe final/artículo científico											X	X

**XVI. Presupuesto**

Descripción	Unidad de medida	Costo Unitario (S/.)	Cantidad	Costo total (S/.)
Recursos tecnológicos	01 lap top	3,500.00	01	3,500.00
Transcripción, procesamiento de datos	Pago servicios profesionales	1,600.00	02	3,200.00
Imprevistos	Servicios/equipos	1,000.00	01	1,000.00